

Teresa González Pérez
Oresta López
(coordinadoras)

EDUCACIÓN RURAL EN IBEROAMÉRICA

EXPERIENCIA HISTÓRICA Y CONSTRUCCIÓN DE SENTIDO



Anroart
Ediciones

© de los textos, los autores, 2009

© Anroart Ediciones, S.L.

Primera edición, octubre 2009

Diseño cubierta: Beginbook

Maquetación: Beginbook

Corrección y cuidado de la edición: Teresa González Pérez - Oresta López

Anroart Ediciones, S.L.

C/ Santa Juana de Arco, 46

35004 Las Palmas de Gran Canaria

www.anroart.com

ISBN: 978-84-92628-46-9

Depósito Legal: GC-900-2009

Imprime Publicep

C/ Violeta, 17-19

Polígono El Lomo

Humanes de Madrid

28970 Madrid

Impreso en España

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, www.cedro.org) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra

EDUCACIÓN RURAL EN IBEROAMÉRICA

PRÓLOGO

Hace escasos meses tuve la suerte de escuchar una interesante charla en la I Conferencia de Rectores Canarios y Africanos celebrada en la Universidad de La Laguna, de la que me honro en ser su rector. En ella, un investigador senegalés relataba cómo la educación en su país estaba totalmente desenfocada, por múltiples motivos. Uno de ellos viene a colación de la presentación de este libro que hoy tienen en sus manos. Se trataba de la enseñanza de un conjunto de cosas inútiles y alejadas de la realidad que formaban parte del currículo habitual en las escuelas del país africano, todavía muy mediatizado por los restos de la época colonial y por un sistema de enseñanza enormemente vertical y jerarquizado.

Obviamente, y salvando todas las distancias que sean necesarias, este problema de la educación rural puede ser extrapolable a otras partes del mundo, como Iberoamérica, en este caso. Así, establecer planes educativos en la distancia, sin conocer el terreno ni el contexto, es una tentación en la que han caído muchos gobiernos, tal y como refleja este libro de artículos coordinado por las docentes Teresa González, de la Universidad de La Laguna, en Tenerife, y Oresta López, de El Colegio de San Luis, en México.

Esta obra, de sumo interés para cualquier lector, pone negro sobre blanco acerca de cuestiones tan simples y tan vitales como el porqué y el para qué de educar a los campesinos, bien para formarlos profesionalmente, bien para convertirlos en buenos ciudadanos. Los distintos sistemas pedagógicos han puesto su

acento en una u otra respuesta, y es precisamente este relato de las experiencias históricas tomadas en cada momento sobre este asunto el objeto de este libro.

La educación rural en Iberoamérica no puede desligarse de todos los avatares políticos y sociales de ese fascinante continente, tal y como recoge este volumen, que supone en cualquier caso una revisión ambiciosa sobre lo sucedido desde el punto de vista pedagógico en países como Colombia, Argentina, Brasil o México.

La tardía educación recibida por las comunidades indígenas ocupa también buena parte de este título. Plagada de prejuicios y de planteamientos externos y equivocados, la formación de estas poblaciones arrastra un lastre que todavía hoy se deja sentir, lo que hace todavía más importante el estudio de este fenómeno, para que no vuelva a repetirse.

En definitiva, me parece una obra valiente y arriesgada, que aborda cuestiones que si bien son relativamente conocidas, en pocas ocasiones han sido analizadas con tanta minuciosidad y rigor. Me alegra especialmente que investigadores de uno y otro lado del Atlántico hayan sabido unir su buen hacer y su inteligencia para crear este apasionante volumen.

Eduardo Doménech
Rector de la Universidad de La Laguna

PRESENTACIÓN

El tema de la educación en sí ha dado material suficiente para miles de páginas y numerosos volúmenes de estudiosos que la han abordado desde múltiples perspectivas, principalmente durante los dos últimos siglos. La obra que ahora nos ocupa se distingue por el énfasis que se otorga a la educación rural en países latinoamericanos como Brasil, México, Colombia, Argentina, República Dominicana, Chile, y en el ámbito europeo, España.

El dilema sobre la pertinencia e importancia de la educación ha estado presente en los enunciados y en las políticas de estado. Los artículos que aquí se presentan, nos permiten mirar la educación rural desde diversas perspectivas, principalmente a lo largo del siglo XX y observar la forma en que se ha intentado la construcción de sentido y contenidos educativos. La preocupación continua que se observa a través de los artículos aquí reunidos refleja el interés contemporáneo que hay en el tema y muestra las evidentes contradicciones de nuestro acontecer.

La certeza de la multiplicidad de las prácticas educativas en diversos ámbitos favorece la apertura de diálogos que nos permiten enriquecer nuestra mirada sobre estos procesos comunes en la vida cotidiana de la población rural. Este diá-

logo, a su vez otorga el espacio necesario para construir visiones más críticas que nos permiten observar y tomar distancia del propio proceso que se presenta como objeto de estudio y que muchas veces, debido a su familiaridad, nos es difícil reconocer apropiadamente.

Esta obra nos otorga elementos muy valiosos para conocer los espacios privados de las prácticas de educadores y educandos en el ámbito rural; los valores de sociedades no urbanizadas en enfrentamiento continuo con los de las “ciudades” más modernas, y la dificultad de la articulación de relaciones más equitativas entre ambos.

El atinado esfuerzo de las Dras. González y López para reunir estas experiencias del mundo iberoamericano nos proporciona la posibilidad de acceder a estos espacios educativos únicos en el tiempo y en el espacio.

Dra. María Isabel Monroy Castillo
Presidenta. El Colegio de San Luis, A.C.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN

EDUCACIÓN, POBREZA RURAL Y CAMBIO
SOCIAL EN IBEROAMÉRICA, **11**
Oresta López /Teresa González

LA TARDÍA LLEGADA DE LA
EDUCACIÓN A LOS INDÍGENAS

ALUMNOS INDÍGENAS EN EL INSTITUTO
CIENTÍFICO Y LITERARIO, 1870-1911, **29**
Mílada Bazant

OTRAS VOCES, NUEVAS PREGUNTAS:
HISTORIAS DE VIDA DE MAESTROS INDÍGENAS
TENEKES Y NAHUAS DE SAN LUIS POTOSÍ, MÉXICO, **53**
Oresta López Pérez

EN BUSCA DE CONTENIDOS Y
SENTIDOS PARA LA EDUCACIÓN RURAL

A EDUCAÇÃO PARA A ZONA RURAL NO SUL DO BRASIL:
SENTIDOS E PERSPECTIVAS A PARTIR DAS
CONFERÊNCIAS BRASILEIRAS DE EDUCAÇÃO, **79**
Flávia Obino Corrêa Werle y Ana Maria Carvalho Metzler

LAS ESCUELAS RURALES,
ENTRE EL SILENCIO Y EL OLVIDO, **109**
Teresa González Pérez

HISTÓRIA DAS ESCOLAS RURAIS
EM UBERLÂNDIA (1933 A 1959), **153**
Sandra Cristina Fagundes de Lima.

CAPITALISMO, ESTADO Y ENSEÑANZA AGRÍCOLA EN BRASIL:

RUMBOS Y REDEFINICIONES (1940-1961), **183**

Sonia Regina de Mendonça

EL CURRÍCULO EN LA EDUCACIÓN RURAL COLOMBIANA, **215**

Josué Norberto Ramón Suárez

LA EDUCACIÓN RURAL EN LA ARGENTINA:

PROPUESTA DE CAPACITACIÓN

DE MAESTROS RURALES (1958-1972), **241**

María del Carmen Fernández, María Elisa Welti, María Eugenia Guida...

PRODUCTIVISMO VS. DIDÁCTICA.

POLÍTICAS DE ENSEÑANZA AGRÍCOLA

EN LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES, 1967-1992, **265**

Talía Violeta Gutiérrez

EDUCACIÓN RURAL, CIUDADANÍA Y DEMOCRACIA

EDUCAR CAMPESINOS, FORMAR

CIUDADANOS (COLOMBIA 1930-1946), **295**

Luis Alfonso Alarcón Meneses

EL *FARMER* SARMIENTINO A COMIENZOS DEL NUEVO MILENIO:

TRANSMISIÓN DE SABERES AGROPECUARIOS AL SERVICIO

DE LA PEQUEÑA Y MEDIANA PROPIEDAD EN LA PAMPA

SANTAFESINA (ARGENTINA), **315**

Mirta Moscatelli, Alberto Pérez, Gaspar Tomino

ENSEÑAR LA DEMOCRACIA EN LA ESCUELA:

LA FORMACIÓN DE MAESTROS RURALES

Y TÉCNICOS AGRÍCOLAS EN MÉXICO, 1922-1945, **341**

Alicia Civera

ESCOLARIZACIÓN Y DICTADURA.
LA ESCUELA RURAL Y EL ENCUADRAMIENTO SOCIAL
DEL CAMPESINADO EN REPÚBLICA DOMINICANA, 1930-1940, **377**

Juan B. Alfonseca Giner de los Ríos

EL DUOC EN CHILE Y EL APOORTE A LA EDUCACIÓN RURAL
EN SUS INICIOS FUNDACIONALES, **407**

Jaime Caiceo Escudero

A EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL E A
CONTRIBUIÇÃO DO MST – MOVIMENTO DOS
TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA, **435**

Fernando José Martins

DATOS DE LOS AUTORES, **459**

INTRODUCCIÓN

EDUCACIÓN, POBREZA RURAL Y CAMBIO SOCIAL EN IBEROAMÉRICA

Un grupo de académicos que coincidimos en los congresos iberoamericanos de historia de la educación latinoamericana nos propusimos realizar una nueva publicación¹ sobre el tema de la educación rural en nuestros países para dar continuidad a los debates en torno a la historia de la educación rural, revisar los avances historiográficos y los hallazgos específicos de las historias particulares. La presente publicación es por ello, otro momento de debate y encuentro de los investigadores que aportan a la comprensión de la educación rural desde perspectivas diversas.

Llegamos al 2009 con una agenda más desarrollada sobre los temas relevantes de la educación rural. Con la identificación de un conjunto de rasgos históricos que presentan continuidades a través del tiempo y asimismo con certezas y aprendizajes metodológicos para los estudios vinculados a lo rural e indígena.

La huella de estados centralistas y autoritarios, que han mantenido en el olvido y la marginación la educación y desarrollo de las comunidades rurales ha sido la marca de la continuidad

¹ Un primer esfuerzo por hacer un libro colectivo derivado de los debates de estos congresos es el de, Flavia Obino Correa Werle, (Organizadora), *Educacao rural em perspectiva Internacional*, Brasil, Editora Unijuí, 2007.

en las realidades latinoamericanas. Por ello, las coyunturas de cambio generadas a partir de revoluciones y movimientos sociales ha incorporado la intervención en la educación y las formas de producción y de gestión local. El campo y sus escuelas, han sido escenarios de resistencia y de utopías, impulsores de esperanzas democráticas, de proyectos solidarios, plataforma de sueños y de realizaciones lentas. Pero también han sido el espacio del clientelismo político, de la retórica electoral constante, de promesas incumplidas, de autoritarismos y miserias.

Un trabajo constante para los educadores ha sido la construcción de sentido de la educación rural. ¿para qué educar a los campesinos? Para ser productores agrícolas más modernos y eficientes –y en este sentido educar con perfil técnico- o para tener equidad y acceso a los conocimientos universales de la ciudadanía moderna.

El diseño de pedagogías y currículum para la educación rural ha pasado por inclinaciones hacia uno u otro perfil o haciendo mixturas que responden más a las políticas educativas hegemónicas que a las expectativas de los campesinos y comunidades.

Las experiencias históricas que se ofrecen en este libro dan cuenta de las decisiones que los actores sociales han tomado para hacer la educación rural e indígena, por ello hemos agrupado en tres secciones los ensayos, medianamente delimitados entre sí, pues los artículos tienen fuertes vínculos entre las temáticas. Así el lector podrá iniciar por dos trabajos de investigación de México, que muestran los retos de calidad que permanente ha enfrentado la educación pública para formar profesionales indígenas. Posteriormente se dedica un apartado a los ensayos orientados al estudio de la pedagogía y el currículum específico para la educación rural, mismos que ofrecen datos sobre los proyectos y los esfuerzos de construcción de sentido a la educación rural en Brasil, España, Argentina y Colombia. El tercer apartado agrupa a ensayos que destacan las formas políticas propias generadas por los actores para el impulso de la educación rural. Analiza la actitud de los sujetos frente al poder y sus iniciativas para renovar las relaciones políticas, formar ciudadanos e impulsar nuevas formas de poder y autogobierno.

Son ensayos que analizan a la educación rural inserta en revoluciones, movimientos sociales y coyunturas de cambio so-

cial en países como Colombia, Argentina, México, República Dominicana, Chile y Brasil.

De conjunto, el lector tiene un material valioso para reflexionar sobre los conflictos y avances de la educación rural iberoamericana en los siglos XIX y XX, destacamos a continuación algunos de los aportes relevantes de cada autor.

LA TARDÍA LLEGADA DE LA EDUCACIÓN A LOS INDÍGENAS:

Quizá uno de los aspectos más frágiles que ha existido en la educación rural en el mundo latinoamericano, ha sido el de hacer llegar la educación republicana a las comunidades indígenas. Las políticas de estado han favorecido la educación homogeneizadora que ha subsistido en los sistemas educativos sin reconocer a los “otros” como interlocutores, han pasado largos siglos y múltiples formas de resistencia para que se escucharan las propuestas y expectativas de los indígenas, para que su cultura y sus idiomas pudieran ser considerados legítimos dentro de los espacios escolares. Con todo, lejos estamos aún de considerar que existe una educación de calidad para los pueblos indígenas.

Por ello es importante revisar la historia de estos complejos procesos en donde nada es previsible o blanco y negro, sino fenómenos que muestran tanto la pervivencia de viejos prejuicios e ideologías, como avances, encuentros y desencuentros y diversas formas de negociación entre el poder y los subalternos.

Muestra de ello es el trabajo de Milada Bazant, quien nos lleva a la época de finales del siglo XIX de México, periodo en que gobernaba Porfirio Díaz.

Ante la leyenda negra –parcialmente cierta– de que en el porfiriato no hubo educación popular e indígena, Milada Bazant muestra en su investigación uno de los escasos experimentos e intentos oficiales para incorporar a los indígenas a los proyectos educativos en el Estado de México, durante el periodo de gobierno del General Villada. El artículo hace evidente la incorporación selectiva, de jóvenes indígenas de los municipios a una institución superior, considerada aristocrática, como lo fue el Instituto Científico y Literario de Toluca.

La propuesta consistía en que los indígenas se formaran como profesionales y regresaran a impulsar el progreso en sus pueblos y comunidades.

Villada en 1890, otorgó becas a quince jóvenes indígenas hablantes de sus lenguas nativas, de 12 a 15 años de edad, con primaria elemental. Su idea era “sacarlos de la postración e ignorancia” en que se encontraban para formar profesionales de su misma raza.

Milada demuestra que en algunos municipios se habían perdido los idiomas indígenas o bien los jóvenes que lo hablaban carecían de educación elemental. No era fácil encontrar candidatos y menos aún para hacerse maestros, carrera que no era apreciada ni por los indígenas, quienes aspiraban a otros títulos profesionales.

La figura de un maestro como Agustín González aparece como pieza fundamental para lograr los objetivos del proyecto, él era un formador de maestros destacado. Sus discípulos eran agentes educativos muy completos, que enseñaban, formaban, gestionaban y además escribían los libros que se requerían para la enseñanza. Los internados a donde llegaban los estudiantes de los municipios indígenas y rurales fueron espacios necesarios para acercar a los jóvenes del campo a la educación del Instituto. En 1892 se titularon los primeros cuatro maestros indígenas y en 1893 otros cuatro. No obstante la experiencia fue aislada y experimental, pues de conjunto se invertía muy poco en impulsar la educación indígena.

En el artículo de López se destaca que el actual sistema de maestros indígenas de San Luis Potosí, está constituido por cerca de tres a cuatro millares de maestros y que son los que tienen menos estudios y más bajos salarios. Recurre a las historias de vida como metodología que permiten conocer las estrategias de los maestros para poder convertirse en profesionistas. Asimismo es un recurso para trabajar con la subjetividad y la percepción individual de la profesión magisterial, recupera en primera persona la experiencia de la discriminación étnica y las vivencias de pobreza extrema, difíciles de captar con otras metodologías. Datos de estas experiencias aparecen en casi todas las narrativas de los maestros entrevistados.

Carencias permanentes de alimentos, trabajo infantil, largas caminatas para ir a la escuela, las referencias a escuelas privadas y religiosas para terminar la secundaria, hacen evidente que la escuela pública no ha considerado las particularidades y necesidades de la población indígena para darles acceso. En sus

historias se muestra la falta de flexibilidad de la educación pública para lograr los estudios profesionales de los jóvenes indígenas.

Este sector magisterial, nos dice López, no está feminizado como el común de espacios docentes, ello no habla de equidad de género, sino de una condición de marginación de las mujeres indígenas cuya condición no les permite acceder al oficio de profesoras tan fácilmente como a otros sectores.

Las historias de vida de las profesoras, revelan su triple jornada, en donde sobrellevan el trabajo escolar, con el peso de un hogar y el cuidado de numerosos hijos. Ellas son vistas como fundamentales para la continuidad de tradiciones étnicas y comunitarias. A diferencia de las maestras urbanas, ellas tienen muchos hijos y es frecuente la sumisión tradicional frente a los esposos. Las historias hacen visible la dura lucha por la sobrevivencia (=¿supervivencia?) y el llegar a ingresar al magisterio es visto como un éxito profesional que les ha dado cierta movilidad social.

López afirma, que las políticas para la interculturalidad educativa en México enfrentan grandes retos, pues la pobreza rural e indígena marca fuertes asimetrías que impiden un diálogo de pares entre las culturas mestiza e indígenas en México, son los nichos de aguda pobreza que aparecen en las historias de vida de los maestros Teneeks y Nahuas de San Luis Potosí.

La historia de la educación ha favorecido las voces oficiales, los documentos, leyes y reglamentos elaborados por el estado educador, en tanto que las voces de los de abajo, de los maestros, son poco documentadas. Menos aún las de los maestros indígenas, que son los más pobres y marginados.

EN BUSCA DE CONTENIDOS Y SENTIDOS PARA LA EDUCACIÓN RURAL:

El artículo de Flavia Werle y Ana Ma. Carvalho, nos lleva al Brasil de los años treinta, al periodo de gobierno de Getulio Vargas (1930-1945), quien impulsó un desarrollismo nacionalista que defendía la intervención del Estado en la economía. Asimismo favorecía una fuerte retórica de unidad e identidad nacional.

Werle y Carvalho, nos recuerdan que en ese periodo resurge la vocación agraria y el pensamiento de apoyo al ruralismo pedagógico con autores como Gilberto Freire, Burque de Hollanda, Eugenio Gudín, entre otros. Es también el momento de im-

pulso de las normales rurales y la formación de maestros rurales del Brasil en donde tuvieron un papel importante las congregaciones religiosas. Recupera los debates educativos vertidos en los congresos o Conferencias Brasileiras de Educación desde finales del siglo XIX, que plantearon la necesidad de métodos, organización escolar y normatividad para las escuelas. Los maestros brasileños participaron de estos congresos llegando desde diferentes puntos del país, pues por primera ocasión tenían oportunidad de debatir sobre la educación rural, la higienización y el nacionalismo.

En el congreso de 1942, se discute específicamente la formación de los profesores rurales, es el momento en que la industrialización sustitutiva de importaciones se impone y se establece una interpretación nacional burguesa en las políticas públicas que favorecen el desarrollo urbano en detrimento de lo rural. La llegada al siglo XXI va acompañada de nuevos retos para impulsar la educación rural en Brasil.

El siguiente ensayo nos lleva a la experiencia española, concretada en la zona ultraperiférica de las Islas Canarias, durante el periodo de 1930-1970, que corresponde a la segunda República y al Franquismo. Teresa González Pérez se propone en su trabajo, ver las escuelas rurales como lugares de formación de generaciones de niños, también como lugares de docencia y de transmisión ideológica. Además del camino metodológico usual para hacer historia de la educación, González concede la palabra a los auténticos protagonistas, trabajando historias de vida de maestros y maestras, alumnos y alumnas que fueron a la escuela en el periodo de estudio.

El modelo educativo centralista se impuso en esta región histórica fragmentada por el mar y alejada de la administración española. La escolarización llegó lenta y tardíamente al archipiélago, hasta los sesenta las carencias eran muchas, nos dice la autora. Pocas plazas de docentes y poco esfuerzo por escolarizar a los niños fue la nota dominante del franquismo en la región. La población isleña, en su mayoría pobre y marginada, usaba la fuerza de trabajo infantil sin ningún límite. Por mucho tiempo fue la escuela rural unitaria y multigrado, la que alfabetizó y medio atendió a cerca del 45% de la población en edad escolar. González nos narra cómo se fue enfrentando el desarrollo educativo en tiempos de pobreza y emigración de los canarios hacia América.

El modelo de educación urbana fue impuesto al medio rural, con toda la violencia simbólica que ello generaba. Ignoraba al mundo agrario, no pretendía ruralizar la escuela, ni su currícula y objetivos se acercaba a los intereses propios del entorno. El énfasis de la política educativa en las islas era similar al de otras zonas del estado y la escuela marcaba las diferencias y distancias, no se aprovechaban los recursos didácticos que el medio ofrecía, más bien producía el desarraigo del campo. Además González destaca la educación de mujeres, a quienes se les construyó una currícula especial, pero incluía algunas actividades con el propósito de formar aldeanas preparadas para las tareas domésticas "agroindustriales" cuidando ganado de traspatio. Asimismo el proyecto de Estado franquista dio marcha atrás a la coeducación y escuela mixta que estableció el gobierno republicano, imponiendo la segregación de sexos y el currículum diferenciado.

Los relatos de infancia recuperados por la autora con la metodología de historia oral, hacen visible a la escuela como un elemento periférico, el centro de la vida era el trabajo agrícola en el que participaban niños y niñas "a la escuela se iba cuando se podía", dice uno de los informantes. El ensayo muestra un amplio conocimiento de la educación en el archipiélago, destaca que la escuela rural fue la más pobre y olvidada, autoritaria y dominada ideológicamente por la política militar y religiosa, como correspondía en el periodo del nacionalcatolicismo a nivel del estado español. Incide la autora en que de la misma manera que no se desarrolló una escuela rural tampoco se atendió a la formación de maestros rurales. No hubo ninguna escuela normal rural en España y hasta el momento sigue siendo una demanda minoritaria que aún no ha sido escuchada.

El artículo de Sandra Cristina Fagundes, no lleva a Uberlandia en el estado de Minas Gerais en Brasil, al periodo de 1933-1959. Nuevamente, a través de esta investigación, tenemos un claro ejemplo de la lenta y a veces errática llegada de la educación oficial al medio rural. En su estudio, además se ilustra vivamente la forma en que los apoyos escolares eran condicionados a la importancia clientelista y electoral del lugar donde se encontraban las escuelas.

Fagundes, utiliza en su estudio fuentes documentales de escuelas municipales, prensa periódica, fotografías y algunas

fuentes orales. Revela que los maestros rurales, en su mayoría particulares, en esta región eran poco calificados, así como las escuelas eran por lo general muy frágiles y carentes de apoyos para su desarrollo.

El impulso del *Ruralismo pedagógico* que venía desde una década anterior, fue criticado de ser inadecuado a las escuelas rurales, pues si bien este proyecto educativo se realizaba en las escuelas rurales, contaba con mentalidad urbana apreciable en los horarios, programas y sus fines. Uno de los aspectos más originales de este trabajo es la identificación del mapa de escuelas y el mapa electoral de la región, descubriendo que las escuelas de mayor importancia política electoral, eran las más visitadas por los inspectores y políticos locales. Las escuelas y municipios más olvidados eran los que ofrecían menos votos. Esta lectura política del desarrollo educativo, nos afirma, va más allá de sólo ver la insuficiente formación de los profesores. Asimismo nos señala que ese esquema de análisis, es una historia que aún en los años ochenta seguía mostrando vigencia para el medio rural de esta región.

Sonia Regina de Mendonça, procedente de la Universidad Federal Fluminense (Brasil) escribe sobre *Capitalismo, estado y enseñanza agrícola en Brasil: rumbos y redefiniciones (1940-1961)*. La autora destaca las transformaciones de la educación en Brasil y cómo dentro de ellas adquiere relevancia la Enseñanza Agrícola. Hubo sin embargo cierto antagonismo entre los estudios al tiempo que se manifestaba la polarización que oponía trabajo manual a trabajo “intelectual”. El conflicto de la educación rural se reflejó en la propia política de los Ministerios de Agricultura y Educación, sobre todo entre 1930-1961, por las competencias educativas. los Ministerios de Agricultura y de Educación/Salud, sobre todo en el período comprendido entre 1930 y 1961. Igualmente aborda las políticas de Educación Rural emanadas de la Cartera de Agricultura y influencia ejercida por los acuerdos de “cooperación” técnica firmados entre los gobiernos brasileño y norteamericano junto a la redefinición de los rumbos de la Enseñanza Agrícola en Brasil, a lo largo de las décadas de 1940 y 1950, que pretendió que expropiar a los trabajadores rurales de sus saberes y disciplinarlos de acuerdo con los esquemas del capital.

Pero la historiografía, nos dice Sonia Regina, desconoce esa dualidad y su relación con la división social del trabajo en el

desarrollo capitalista y se remite a una única modalidad de Enseñanza Rural. En este sentido, la escuela rural ha sido ignorada y en cierta forma devaluada por la mirada histórica, invisibilizada por fórmulas culturalistas bastante atrayentes y supuestamente innovadoras como las perspectivas estructuralistas que atraviesan la relación campo-ciudad.

Josué Norberto Ramón Suárez en su estudio *El currículo en la educación rural colombiana* nos adentra en la realidad educativa rural de Colombia y la implicación en las áreas campesinas para potenciar la formación y el desarrollo en zonas tan distantes de la realidad urbana. Las soluciones a las necesidades educativas de pobladores de medios rurales en el contexto rural colombiano parten de la experimentación de un modelo para la educación básica primaria: la Escuela Unitaria (1964) que permitió la propuesta del modelo Hacia la Escuela Nueva (1974); en educación básica secundaria (grados 6° a 9°): la Postprimaria Rural (1994) y en educación media (grados 10° y 11°): la Educación Media Rural (2004) surgidos del Ministerio de Educación Nacional con el apoyo de la Universidad de Pamplona. El artículo analiza las experiencias educativas rurales más importantes a la vez que propone soluciones para recuperar actividades y dar nuevos sentidos a la escuela. Partiendo de la trayectoria de la educación rural colombiana, que ha demostrado que es posible innovar, experimentar a través de diferentes estrategias educativas que se han desarrollado en medios rurales, plantea el reto del rescate de lo rural, de la identidad con lo rural, de la necesidad de construir una cultura regional y comunitaria incorporando la diversidad.

La preparación de maestros rurales en Argentina desde finales 1950 a 1970 ha sido estudiada por María del Carmen Fernández, María Elisa Welti y María Eugenia Guida. Las autoras analizan las acciones emprendidas por diferentes organismos (nacionales e internacionales) para captar a los maestros rurales, a través de el Curso de Perfeccionamiento para Maestros Rurales del Consejo Nacional de Educación y la UNESCO y el Curso de Perfeccionamiento Docente para Maestros Rurales del Instituto Félix Bernasconi, un establecimiento oficial destinado a la capacitación y perfeccionamiento docente. Tarea en la que se implicó la Universidad Nacional de Buenos Aires y los docentes de la Facultad de Agronomía y Veterinaria, que ofrecían una instruc-

ción amplia a través de un currículum específico. La formación de docentes que ejercen en el entorno agrario, con una preparación específica muy propio de sociedades avanzadas donde se reconoce la importancia del mundo rural, en sintonía con el mundo académico y la interdependencia con el desarrollo económico. Se necesitaba personal cualificado capaz de dinamizar la actividad del agro para obtener un mayor rendimiento productivo y generar transformaciones en el medio y una forma de conseguirlo es a través de la escuela.

Por su parte Talía Violeta Gutiérrez de la Universidad Nacional de La Plata (Argentina) en su trabajo *Productivismo vs. Didáctica. Políticas de enseñanza agrícola en la provincia de Buenos Aires, 1967-1992* refiere los cambios educativos acaecidos en Argentina y su relación directa con la propia evolución experimentada por el país, para centrarse en la educación rural en el nivel de enseñanza secundaria. En ese ámbito la educación rural se ha visto afectada por las sucesivas modificaciones legislativas y cambios de gobierno. La autora aborda las transferencias de las escuelas agrarias nacionales (1967) desde la Secretaría de Agricultura a la de Educación, llevadas a cabo en periodos políticos inestables, con gobiernos autoritarios sobre todo, pero con cierto desarrollo a escala productiva del agro (1967-1982) y la etapa de transición y establecimiento de la política democrática (1983-1992) con nuevos proyectos educativos.

Se trata de un estudio apoyado en documentos legislativos e información bibliográfica en la que Gutiérrez, experta investigadora de la educación rural en la pampa, ofrece interesantes aportaciones en las que pone de relieve las transferencias de las enseñanzas agrarias al sistema educativo con el objetivo de difundir conocimientos y formar al trabajador rural, con un currículum equivalente a la enseñanza secundaria y materias específicas del mundo agropecuario con una clara orientación didáctica. Así, se ampliaron las opciones educativas en el espacio rural y se estableció la coeducación tratando de establecer la igualdad de oportunidades. Según escribe Gutiérrez intentando responder a los nuevos planteamientos pedagógicos, mejoró la formación general superando el carácter técnico de las escuelas agrícolas. Ese interés educativo se reflejó también en el incremento de la infraestructura, creándose un buen número de centros.

EDUCACIÓN RURAL, CIUDADANÍA Y DEMOCRACIA:

El conocimiento histórico de la educación rural colombiana de los años 30's y 40's es uno de los aportes del artículo de Luis Alarcón, quien señala que durante el gobierno liberal de Alonso López Pumarejo, se destacó la importancia de la educación para enfrentar la pobreza y analfabetismo rural, para ello se puso en práctica en 1934 la Campaña de Cultura Aldeana. En un contexto de oposición de la iglesia y la oligarquía conservadora de Colombia y los fantasmas del comunismo internacional, se emprendieron acciones -más significativas- que de impactos reales, para la educación de campesinos en el primer tramo del siglo XX. Alarcón destaca la tendencia del discurso liberal, en el sentido de plantear cambios radicales desde la modernización y el mejoramiento de la salud, de las condiciones de vida, de la participación ciudadana, de los cambios en las formas de producción del trabajo agrícola.

Sin duda, la huella de esos esfuerzos de cambio sigue en la memoria de una importante generación de colombianos.

El Artículo de Moscatelli, Pérez y Tomino, nos ofrece un panorama de cambios en la transmisión de saberes rurales y agropecuarios que no son impulsados solamente en los espacios escolares. En diversas regiones del mundo los conocimientos del campo fueron escolarizados a partir del XX. Tal es el caso de Argentina, que enuncia una relación entre el estado interventor en el campo y en la educación rural, buscando su sincronía.

Los saberes agropecuarios no surgen “de la Escuela” como tal, sino se construyen en relación con las demandas y expectativas de grupos sociales diversos. En el artículo se pone como ejemplo el surgimiento y desarrollo en el siglo XIX del modelo *farmer*, de origen europeo que impactó en forma importante el medio rural de Argentina. Se analiza al estado interventor que genera “estaciones y campos experimentales” a inicios del siglo XX. Estaciones que iniciaron en 1928 la actual cuenca lechera de Argentina y es en 1937, como en otros puntos de América Latina, cuando se fundan internados y escuelas granja para la enseñanza de los saberes agropecuarios. Así en esta región, se fundó una escuela hogar agrícola.

En los años cincuenta el Ministerio de Agricultura de Argentina, impulsó la educación y transferencia tecnológica

agropecuaria casi al mismo tiempo formó un instituto específico para ello, que fue el INTA (Inst. Nal. de Tecnología Agropecuaria). Se da entonces, el paso de unidades productivas familiares a la figura del empresario agroindustrial agropecuario. El INTA ocupa un papel importante en los cambios en la producción y la productividad, que impactan a la familia como un objetivo explícito con el arraigo de la familia a la tierra; otras formas de transmisión de saberes tienen lugar no solo en la escuela, sino directamente con los operarios rurales y pequeños y medianos productores. La participación civil rural fomentó el asociacionismo entre productores y no se centró en la familia. Por entonces, la explotación “tambrera”, productora de leche, vio a la agricultura de la soja como una competencia que elevaba los costos de la renta de la tierra. Las asociaciones tambreras impulsaron saberes usando medios impresos, la radio, las reuniones, el sistema educativo y los centros juveniles, con ello frenaban el éxodo rural y preparaban a las nuevas generaciones. Los centros juveniles constituyen un éxito, pues para 1950 ya existía una federación de estos centros especialmente en la zona central lechera de Argentina que permite a los jóvenes desarrollar formas de autogobierno. Esta estructura pervive hasta el momento y da cuenta de formas autogestionarias y comunitarias para la transmisión de conocimientos sin un fuerte peso de la escuela.

El artículo de Alicia Civera se plantea como pregunta central ¿qué tanto la escuela rural mexicana contribuyó a formar ciudadanos y la cultura democrática? Para ello echa mano de la experiencia de los internados de las Escuelas normales regionales campesinas del periodo 1922-1945 en México.

Cerecedo explora reglamentos y documentos diversos que se generaron a partir del establecimiento de estas instituciones, de sus internados y la aplicación del concepto de comunidades escolares con autogobierno, vinculadas al discurso socialista, comunista, anarquista y soviético que circulaban en estos años en las organizaciones sindicales y agrarias de México.

Los gobiernos locales se concretaban en la práctica de toma de decisiones de consejos representativos de los sectores – cada vez más incluyentes- de la comunidad (alumnos, maestros, mujeres, autoridades agrarias, sindicato de maestros). Civera, descubre que las comunidades pueden adoptar al interior, prácti-

cas autoritarias o muy laxas según cada lugar, pero sobretodo son vistas hacia el exterior, como peligrosas y acusadas de caóticas por la Secretaría de educación, especialmente en el periodo posterior al Cardenismo. Quizá tomando como pretexto la potencial politización de las Escuelas Regionales Campesinas, el gobierno fue disminuyendo los apoyos para su funcionamiento. Incluso, durante el periodo de Ávila Camacho, bajo la consigna de la *unidad nacional*, este tipo de instituciones fueron divididas y reformadas, afianzándose nuevamente formas tradicionales de gobierno escolar.

Las coyunturas electorales son ilustrativas de los sueños y proyectos de cambio de los diferentes actores políticos, esto es apreciable tanto en el caso brasileño como mexicano. Su huella en la memoria sigue vigente, el proyecto socialista de comunidades escolares y campesinas con bases de autogobierno, dejó en la memoria un conjunto de planteamientos que aún recuperan –cada vez con mayor aislamiento– los jóvenes normalistas rurales actuales en las bases de operación de sus organizaciones estudiantiles.

Juan B. Alfonseca Giner de los Ríos estudia la primera década de la prolongada dictadura de Rafael Leónidas Trujillo, en su trabajo *Escolarización y dictadura. La escuela rural y el encuadramiento social del campesinado en República Dominicana 1930-1940*. La coyuntura en que se produjo el ascenso al poder de Trujillo hizo del campesinado, actor de central importancia política y sociológica.

En un clima interno de serio descontento político, agravado por los primeros efectos de la crisis mundial y la inesperada destrucción de la capital del país por el ciclón *San Zenón* en septiembre de 1930, la política del régimen hacia los hombres del campo resultó de importancia cardinal para sus pretensiones de estabilizarse en el poder. El caudillo reconoció la importancia del campesinado en sus dos vertientes, en la política como apoyo a su tiranía y en lo económico como productores de artículos de primera necesidad. Con el lema “*La Espiga es la Bandera*”, las nuevas autoridades lanzaron una enorme campaña para incorporar al campesinado a la producción arroceras para sustituir las importaciones locales.

La política de la dictadura con sus acciones agrarias, su acercamiento al campesinado y su aparente apoyo a la escuela rural, tenían como objetivo neutralizar políticamente al campesi-

nado dominicano más que un simple interés educativo. El fracaso de la escuela entre el sector campesino fue rentabilizado desde la óptica política para ejercer la tiranía. El impulso agrario con la introducción de nuevas técnicas y los huertos escolares tuvieron un sentido pedagógico, una esfera de negociación e intercambio con el campesinado a través de la escuela rural que se concretó en la donación de terrenos para la escuela, aunque la enseñanza de principios agrícolas se hallara ausente de los discursos campesinos.

Jaime Caiceo Escudero nos introduce en *El DUOC en Chile y el aporte a la educación rural en sus inicios fundacionales*. Un grupo de estudiantes -el propio autor de este trabajo fue parte activa en este proyecto- de la Escuela de Pedagogía de la Pontificia Universidad Católica de Chile fundó el Departamento Universitario Obrero Campesino -DUOC- con el objeto de incorporar a obreros y campesinos al proceso de desarrollo social y cultural que se estaba llevando a cabo en Chile. Todo ello a raíz de la Revolución en Libertad iniciada por Eduardo Frei Montalva en 1964, que continuó y se profundizó durante el gobierno de Salvador Allende. Conviene aclarar que la Reforma Agraria en Chile fue un proceso paulatino iniciado por la Iglesia Católica.

La experiencia del Departamento Universitario Obrero Campesino, se inició en la ciudad capital incorporando a trabajadores para la obtención de sus estudios primarios y secundarios en 1969. Sin embargo, a partir de 1972, comenzó el denominado Plan Sur, el cual significó que las actividades del DUOC llegaran a varias ciudades del sur del país y en 1973 se extendieron al Centro del país, llegando a localidades rurales. La acción que el DUOC comenzó a realizar con los campesinos, creando un Programa especial para ello, que atendía las necesidades de capacitación del trabajador del agro y su grupo familiar.

Estos Programas Campesinos posibilitaron la educación del adulto en los sectores más apartados y de difícil acceso a los centros tradicionales de educación, ya que los cursos se realizaban en los lugares mismos de vida y de trabajo del campesino y su familia. Los destinatarios de la acción fueron principalmente pobladores rurales, ¿asignatarios?, juventud campesina y esposas de todos los estratos campesinos anteriores; a veces, se entremezclaban con los nombrados, asentados, pequeños agricultores

e incluso profesores de escuelas rurales o funcionarios subalternos de municipalidades, quienes entendieron su compromiso con sus comunidades en la necesidad de capacitarse junto a sus miembros. El hecho de mayor presencia femenina significó el mayor compromiso de la mujer con la superación y la mayor responsabilidad con su grupo familiar, porque ante la crisis de la vida campesina, la mujer se constituyó en el sujeto activo que buscaba formas de aligerar la carga económica de su familia.

En 1978 los obreros y campesinos dejaron de ser prioridad de la Pontificia Universidad Católica de Chile. El artículo de Caiceo constituye un valioso testimonio para que no quede en el olvido esta experiencia educativa.

Otra perspectiva presenta el trabajo *A Educação do Campo no Brasil e a contribuição do MST—Movimento do Trabalhadores Rurais Sem Terra* de Fernando José Martins. El Movimiento Sin Tierra se ha significado por su actuación más allá de lo entendido por educación rural. Desde la actividad como movimiento político social de inspiración marxista que lidera la reforma agraria en Brasil, pretende la colonización y redistribución de tierras. El MST constituye el movimiento social más amplio existente y formación integral que les permita como personas desarrollar su trabajo en condiciones dignas. Surgió de la conjunción de distintos factores socioeconómicos durante el periodo 1970-1985, principalmente del proceso de concentración de grandes extensiones de tierra (latifundios), que provocó gran aumento y empobrecimiento de los pequeños campesinos.

Con el objetivo de superar las desigualdades sociales, comenzaron las luchas por la tierra que contaron con el apoyo de la iglesia. Más tarde, con la transición conservadora de la dictadura militar, los campesinos empezaron a organizarse para lograr transformaciones de fondo.

La importancia de la identificación de la población con este movimiento, en el que se hallaban presentes aspectos sociales, políticos, culturales y educativos ha construido categorías diferenciadoras de lo que se entiende por educación rural. Fernando José Martins parte en su análisis de la distinción entre educación rural y educación del campo, para reflexionar sobre la pedagogía del MST. Nos introduce en una experiencia innovadora de amplio alcance, más allá del escenario escolar y al margen del sistema de

enseñanza oficial, una actividad colectiva que vincula la vida diaria con el aprendizaje y la enseñanza, la escuela con la realidad social. Frente a la escuela rural la alternativa es la hegemonía del campo que llega a través de las redes de la escuela campesina, que reconoce su propia cultura y sus señas de identidad. Un proyecto educativo social, con un objetivo emancipador, que parte de la identidad y de los valores de la población campesina.

Al margen del MST donde la cultura campesina articula la red escolar, ha quedado patente en el recorrido que han realizado los diferentes investigadores, todos profesionales de la docencia universitaria, las diferentes acciones de la educación en los ámbitos rurales que olvidan las señas de identidad. En buena parte de los casos sujetas a los intereses y rentabilidad política del gobernante de turno, más que a un compromiso con los sectores poblacionales que podían beneficiarse de una mejora en su nivel de instrucción que le capacitara para prosperar en su entorno. La mayoría de las veces los gestores públicos ignoran la realidad y las expectativas de los espacios agrarios, se limitan a cumplir con la burocracia; de manera que planifican y reorganizan la escuela como medio de control social y de adoctrinamiento ideológico.

El caso español contrasta con el latinoamericano toda vez que el gobierno se interesó poco por la educación rural, el mundo agrario se hallaba alejado de los intereses políticos y los gobernantes legislaron para una escuela urbana que luego trasladan a todo el territorio nacional. Hecho sorprendente y a la vez contradictorio en un país agrario en que se pretendiera expropiar de su conocimiento y de su propia identidad a buena parte de la población española. A excepción de la materia de agricultura que aparecía en algunos planes de formación de maestros (por ejemplo en el plan de estudios de 1950 y 1967) y contemplado en la escuela primaria por la ley Moyano (1857), no se contempla un currículum específico para la escuela rural.

En las escuelas dispersas por la geografía rural española se impartía el mismo currículum y se empleaba idéntico material didáctico que en las zonas urbanas, a los niños les resultaba distante y ajeno el aprendizaje obligatorio. No se aprovecharon los recursos que las zonas rurales ofrecían a la educación, no se investigaba ni valoraba el medio, más bien despreciado cuando el modelo a seguir en el currículum de la escuela urbana. En cambio hubo

algunas acciones emprendidas para mejorar la producción agrícola intentando modificar la conducta de los agricultores. Por ejemplo, durante el periodo del gobierno de la dictadura franquista hubo campañas agrarias llevadas a cabo desde el Ministerio de Agricultura y sus respectivas delegaciones provinciales para informar a los agricultores sobre cultivos, abonos y plagas. Pero en ningún momento se planteó abordarlo desde la escuela, porque la mentalidad jerárquica del conocimiento no vinculó la formación al entorno, ni respondía a las expectativas de la población del espacio rural. De ahí que en el pasado el analfabetismo fuera elevado entre los sectores poblacionales y se detectara cierto rechazo a la escolarización ¿qué utilidad podía tener la escuela en el mundo agrario ignorado? En general, en una y otra orilla, la escuela ha sido pensada como institución implementada desde lo urbano y, a pesar de su explícito interés por el mundo rural, ha tenido el carácter de instrumento transportador de la cultura urbana a modo de "agente civilizador", sin comprender y reconocer la realidad de la población campesina, ignorando sus señas de identidad.

La pobreza y la precariedad campesina, aparecen en los estudios de educación rural como una constante, los testimonios de los sujetos que vivieron la experiencia rural de las islas Canarias, muestran un panorama que ha cambiado significativamente en las últimas décadas, con la transición a la democracia y los beneficios del desarrollo, pero en los países latinoamericanos, pese a las revoluciones y movilizaciones sociales, se mantiene la polarización de clases, la pobreza rural y la marginación a los pueblos originarios.

Nos preguntamos hasta qué grado ha tenido mayor importancia el desarrollo del modelo educativo que tiende a colocar en el centro la productividad agrícola capitalista frente a otros que pretender cambiar las formas de ciudadanía y promover la educabilidad de los campesinos.

El trabajo cotidiano de construcción de sentidos a la educación rural no es ni con mucho, como lo han demostrado los ensayos del libro, una tarea exclusiva de políticos y funcionarios, sino por el contrario, es notable que la construcción cotidiana de los sentidos y contenidos educativos, se negocian con los de abajo, con los labriegos y campesinos es donde se hace la política educativa.

Asimismo es desde las acciones de los actores educativos, estudiantes, maestros, maestras y campesinos, donde han

surgido las construcciones de autonomías y nuevas formas de gestión y de autogobierno de la educación rural. Los poderes centralistas y las prácticas autoritarias con que se trataba de imponer a la educación a los campesinos, generaron en no pocas ocasiones, múltiples reacciones y movimientos, así como propuestas de base, que aún y cuando no fueron de largo plazo, constituyeron experiencias y referencias significativas para la construcción de nuevas ciudadanías entre la gente del campo.

Finalmente, la lectura de los trabajos, nos muestra que la escuela rural fue y es una institución con alta potencialidad de cambio cultural en las comunidades, susceptible a la construcción de sentido social y político, más allá de lo estrictamente pedagógico. Son instituciones que hacen visibles los saberes campesinos, los espacios para discutir las novedades tecnológicas de fuera, los sitios de las resistencias a los modelos centralistas y a las políticas educativas, tanto como el lugar para revisar las promesas y experimentar nuevas formas de gestión.

Este libro ha sido posible por el trabajo académico y solidario entre las coordinadoras de la publicación y los autores de los capítulos, así como por la creación de puentes trasatlánticos entre la Universidad de la Laguna España (ULL) y El Colegio de San Luis en México (COLSAN); vínculo académico y fraterno que se sustenta en un convenio de colaboración y el proyecto “Aula intercultural trasatlántica: construyendo nuevos conocimientos sobre historia, educación y diversidad cultural”.

Asumimos que la publicación no cierra el debate ni la agenda sobre esta temática, por el contrario deja abiertas nuevas posibilidades para continuar las reflexiones sobre la educación rural en los espacios iberoamericanos.

Agradecemos el interés de Anroart Editores por dar a la luz esta publicación que abre diálogos necesarios en tierras latinoamericanas y Canarias, asimismo deseamos expresar nuestra gratitud a la antropóloga Alaíde Peña, quien nos apoyó con paciencia y constancia en la labor de la edición primaria de los textos.

Entre San Luis Potosí y las Islas Canarias

Oresta López (COLSAN) y Teresa González (ULL)
Julio de 2009

LA TARDÍA LLEGADA DE LA EDUCACIÓN A LOS INDÍGENAS

ALUMNOS INDÍGENAS EN EL INSTITUTO CIENTÍFICO Y LITERARIO, 1870-1911

Milada Bazant
El Colegio Mexiquense, A.C., México

Como muchos proyectos educativos del Estado de México durante el Porfiriato el ofrecido en el Instituto Científico y literario se fue ajustando a la realidad de la población que exigía el perfeccionamiento de los estudios primarios, adquiridos generalmente de manera raquítica e impartidos por maestros improvisados. Paralelamente, se deseaba impulsar la educación de los indígenas y de ese modo el gobierno obligó a los municipios a becar a un estudiante indígena para continuar con sus estudios secundarios en la capital del Estado de México¹; más tarde, y dada la pobreza de los ayuntamientos, el mismo gobierno decidió continuar sufragando este gasto. En el desarrollo de este trabajo se analizarán los cambios y las estrategias que las autoridades utilizaron para motivar a los estudiantes indígenas a prose-

¹ Debido a que el Estado de México circunda a la capital del país tuvo y tiene una gran importancia porque recibe, más que ningún otro estado una gran influencia económica, política y cultural del “centro”.

guir con su instrucción, así como los múltiples problemas que esta “desdichada raza” enfrentó para insertarse en un medio ambiente cotidiano radicalmente diferente.

LOS INICIOS DE LA INSTRUCCIÓN SECUNDARIA

Desde su fundación, en 1828, el Instituto Literario² ofrecía estudios para todas las ramas de la instrucción pública. Su plan de enseñanza cambió varias veces pero ninguna de manera radical, hasta 1870, cuando se privilegió el contenido científico de las asignaturas y se adoptaron las reformas que Gabino Barreda³ implantó en la Escuela Nacional Preparatoria de la Ciudad de México. Barreda proponía introducir una enseñanza superior científica y uniforme para todos los mexicanos, como única fórmula capaz de mostrar un “fondo común de verdades” y cuyo objetivo sería el de acabar con “la anarquía en los espíritus y las ideas”,⁴ que había prevalecido entre los mexicanos en los cincuenta años anteriores. La base de la educación preparatoria moderna, positivista, consistía en ofrecer al estudiante conocimientos enciclopédicos con un orden seriado que empezaba con las matemáticas, seguía con las ciencias naturales como la cosmografía y física, geografía y química, botánica y zoología, para terminar con la lógica. Ningún conocimiento era transmitido de manera dogmática; todo se demostraba a través de un riguroso método de observación y experimentación, por ejemplo, con probetas, tubos, ácidos y diversos aparatos que con el tiempo fueron importando de Europa y sirvieron para equipar el laboratorio de química y el gabinete de física. El Instituto formó en sus

² Los Institutos Científicos y Literarios surgieron en varios estados en México a raíz de que el país obtuvo su independencia de España. Durante la época colonial (1521-1821) la educación superior iba generalmente destinada para criollos y españoles. Los indígenas, que formaban el 80% de la población quedaban excluidos. Así, los Institutos tenían como uno de sus fines, igualar la educación para todos los mexicanos. Algunos indígenas se formaron en sus aulas y se distinguieron en varias ramas de la política y la cultura. Basta mencionar al gran prócer de la república liberal, Benito Juárez (gobernó el país de 1858 a 1860 y de 1867 a 1872) quien promulgó toda una serie de leyes liberales que cambiaron la estructura política, económica y social del país.

³ El médico Gabino Barreda estudió en París con Augusto Comte, creador del positivismo.

⁴ Buchanan, 1981, p.21.

aulas a las élites intelectuales y profesionales no sólo del Estado de México, sino también, dado su prestigio académico, de otras entidades del país. Su plan de estudios, eminentemente científico, permeó no sólo la preparatoria, sino todos los niveles educativos, incluyendo la primaria.

Ante la falta de preparación de la mayoría de los estudiantes que ingresaron al Instituto, en 1872 se dividieron los estudios preparatorios en dos secciones: 1) los de perfeccionamiento en los ramos de instrucción primaria, que serían obligatorios para aquellos estudiantes que no acreditaran por certificados competentes o examen previo, poseer los conocimientos necesarios para comenzar con los estudios preparatorios y 2) los propiamente preparatorios, que duraban cinco años y debían acreditar antes de poder continuar con cualquiera de las carreras que se ofrecían: agricultura, ingeniería y jurisprudencia. También se podía estudiar para obtener el grado de profesor de instrucción primaria, artes y oficios o comercio, para los cuales no se exigían estudios preparatorios, sino secundarios.⁵ Con la urgencia de formar preceptores a la brevedad posible, el gobierno determinó que los alumnos internos que recibían instrucción gratuita estaban obligados a estudiar la carrera de profesorado.

LOS ALUMNOS MUNICIPALES: ANTECEDENTES

Desde que se fundó el Instituto se estableció que las prefecturas⁶ estaban obligadas a enviar a tres niños “prefiriendo a los que sepan leer y escribir, que sean de potencias claras, bien inclinados y de familias pobres o indígenas”, con el propósito de proporcionarles una educación que, por el origen de su cuna y/o por motivos económicos y de índole práctica, muy difícilmente hubiesen recibido en el seno de sus comunidades.

Cada municipalidad y municipio tenía la obligación de mandar a la prefectura a tres candidatos de los cuales, por sorteo, debía elegirse a uno solo.⁷ Posteriormente se estableció que los

⁵ “Ley orgánica del Instituto Literario del Estado de México del 19 de octubre de 1872”, García Luna, 1986, pp. 157-160.

⁶ El Estado de México estaba dividido en 15 prefecturas (después distritos); éstas se dividían en 123 municipalidades y municipios.

⁷ García Luna, 1986, p.18. Además de los alumnos municipales había pensionistas, de gracia, media gracia y externos, que eran la mayoría.

ayuntamientos estaban sujetos a pagar 16 pesos mensuales por cada estudiante. Se insistió en que se eligieran a estos alumnos entre los “jóvenes más pobres, que tuvieran por lo menos doce años, supieran leer y escribir y “tuvieran buenas disposiciones mentales”⁸.

En 1851 se decretó que los estudiantes municipales podían cursar las carreras de agricultura, industria y comercio, “teniendo en cuenta su inclinación y disposiciones naturales” y sólo podían continuar con la carrera de leyes tres alumnos, con la condición de que hubiesen adquirido la más alta calificación en filosofía y lógica.⁹ Dada la “crónica e incurable insolvencia”¹⁰ de los municipios, agravada por la anarquía política que reinaba en esos años, sólo un número limitado de ellos envió a su candidato.¹¹ La situación empezó a mejorar a partir de 1867 cuando se restauró la república y las leyes de instrucción pública, innovadas a partir de entonces, favorecieron el ingreso de los alumnos municipales.

EL ENTORNO DE LOS CANDIDATOS MUNICIPALES

Los gobiernos liberales del Estado de México pensaron que la educación era la herramienta más eficaz para cambiar las tradicionales actitudes “apáticas” e “indolentes” de los indígenas ya que las mismas impedían que la entidad se enfilara hacia el progreso económico y la modernización, objetivos centrales del régimen porfirista. Como método educativo se pensó que para integrar a la población indígena era necesario implantar un plan de estudios uniforme y hacer obligatoria, diariamente, la enseñanza del español ya que un alto porcentaje de los indios en esta entidad se comunicaban en sus idiomas nativos. La mayoría de las comunidades indígenas en el Estado de México fluctuaba entre los 200 y 800 habitantes, sobrevivía con base a una agricultura de temporal, la mayor parte de las veces raquíica, porque, o bien llovía demasiado, o bien se prolongaba la sequía. Cuando la cosecha resultaba

⁸ Decreto del 9 de enero de 1846; *Ibid*, pp. 34-35.

⁹ *Ibid.*, p.40.

¹⁰ Palabras de un becado municipal, Agustín González; 1957, p. 158.

¹¹ Sólo se tienen cifras de la totalidad de alumnos inscritos sin especificar los que provenían de las municipalidades. Por ejemplo, en 1847 se inscribieron 27 alumnos pero este número incluye también a los alumnos externos y los inscritos en las diversas carreras. En 1874 habían pasado por las aulas del Instituto 6852 alumnos. Venegas, 1990, p. 60.

abundante con frecuencia había abundancia de brazos y ello generaba desempleo y bajos salarios. Si los campesinos moraban en las haciendas tenían un sustento asegurado pero casi siempre vivían endeudados con su patrón y ello restringía su “libertad”; si permanecían en los pueblos, cultivando tierras propias, o trabajando temporal o permanentemente en alguna hacienda circunvecina, tal vez tenían mayor libertad para organizar sus fiestas y mantener viva la fuerza de sus tradiciones y sus costumbres. De una u otra forma, el salario resultaba escaso, totalmente insuficiente para cubrir las mínimas necesidades vitales.

La agobiante pobreza de las comunidades fue el factor determinante para que el proyecto educativo liberal no progresara como lo anhelaban las autoridades. Sólo en aquellos lugares - ciudades, villas y pueblos-cabeceras municipales- con un núcleo poblacional de 1000 a 3000 habitantes, y en los cuales floreció algún tipo de industria o comercio, la población tuvo la capacidad de pagar el impuesto de instrucción¹², condición indispensable para tener derecho a un plantel. En estas poblaciones se ubicaron las escuelas de primera y segunda clases, cuya principal característica era la presencia de un maestro, generalmente titulado, por cada grado escolar (o bien en las de segunda, uno para dos grados). En cambio, en las pequeñas comunidades carentes de solvencia económica, no se podía pagar la mencionada contribución y un solo maestro empírico enseñaba el ciclo primario completo, es decir, los cuatro grados escolares. Éstos fueron de tercera clase. Fueron entonces la industria, el comercio y en menor grado la minería, los polos de atracción para la gente, ya que estimulaban la actividad económica y generaban empleo. Como consecuencia, el aumento de la densidad de población fue el aspecto determinante para que se produjese una mejoría en las condiciones socio-económicas y educativas de los habitantes.

¹² Todos los habitantes mayores de 18 años tenían la obligación de pagar este impuesto. Los jornaleros debían pagar 12 centavos mensuales (su sueldo diario promedio era de 18 a 25 centavos) y los que no lo eran de 15 centavos a dos pesos.



Ilustración 1. La miseria de los alumnos se refleja en el vestuario. Grupo de alumnos con su maestro en una escuela de Toluca. [propiedad de la autora del artículo]

LA PRÁCTICA DE LA LEY: LOS ALUMNOS MUNICIPALES, POBRES E INDÍGENAS

En la década de los setenta del siglo XIX se inició la práctica constante de becar a los alumnos municipales. En 1870 se inscribieron 80 estudiantes lo cual nos muestra que la mayoría de los municipios envió a su candidato. De acuerdo con las *Memorias* de un alumno, sólo el 10% de éstos era de raza indígena más o menos pura y de ellos sólo dos sabían hablar: uno, el náhuatl y otro el otomí; la mayor parte pertenecía a la raza mestiza con “mayor o menor preponderancia de caracteres indígenas” y había unos siete que eran totalmente criollos. Un 50% provenía de cunas muy pobres, aunque había algunos cuyos padres eran “riquillos caciques pueblerinos”.¹³

En años posteriores el número de becados se redujo a la mitad, o bien, a una tercera parte; proporción que se mantuvo hasta fines del Porfiriato.¹⁴ Como los ayuntamientos no alcanzaban a pagar la cantidad estipulada de 16 pesos, una medida

¹³ González, 1957, pp.211-214.

¹⁴ A partir de 1910 la demanda se había acrecentado. Se preferían a los huérfanos pobres. Padilla Arroyo, 2001, pp. 127-146. Es posible que existiera demanda a causa de la revolución.

adecuada del gobierno fue el haber estipulado, en 1885, que la cantidad erogada estaría “en proporción de los fondos de cada municipio”; esto es, los más ricos pagarían la cuota máxima de 16 pesos mientras que los pobres contribuirían con \$1.50.¹⁵ En 1887 el director del Instituto se lamentaba que en un período de cinco años sólo el distrito de Chalco había cumplido con sus pagos de manera puntual. Con el objeto de mejorar la recaudación, el gobierno nombró a un cobrador especial cuya función consistía en emprender un recorrido por los distritos con el objetivo de “hacer efectivos los cobros de lo que por colegiatura adeudan las municipalidades”; algunos solicitaron al gobierno que les “condonase la deuda”.¹⁶ Como medida complementaria el director del Instituto proponía que se cobrase una multa a los municipios morosos aunque “sea de friolera”, pues debía hacerse entender a los ayuntamientos que las asignaciones “servían nada menos que para la educación secundaria, propagando las ciencias y formando en ese Instituto hombres que llenen la grandiosa misión de ser útiles a la Patria-México”.¹⁷

Con las cuotas municipales se proveía a los becados de ropa, objetos de aseo personal, libros, pizarras y, además, se les proporcionaba asistencia médica en caso de enfermedad.¹⁸ Cuando un alumno desertaba, o bien, terminaba sus estudios, el espacio quedaba vacío para que otro estudiante, de la misma

¹⁵ Se distribuyeron las cuotas de manera diversa. Por ejemplo, la municipalidad de Toluca pagó \$16 distribuidos de la siguiente manera: Toluca pagó \$192, Metepec, \$192, Villa Victoria, \$96.00. Almoloya, \$40, Tlalcilcalpan, \$18 y Zinacantepec \$18. AHUAEM, exp. 3090, año 1885. Otro ejemplo: en 1890 el distrito de Tenancingo envió a su ganador quien provenía de Ixtapan de la Sal. Los municipios se dividieron la cuota así: Malinalco, \$0.68, Coatepec, \$0.37, Villa Guerrero, \$0.32, Ixtapan \$0.37, Zumpahuacán, \$0.12, Tonatico, \$0.20. Total \$5.00. AHUAEM, exp. 4265, año 1890.

¹⁶ Por ejemplo, en 1887 se hizo una relación de los que debían los municipios desde 1867; algunos debían todas sus cuotas desde 1869, aprox. \$3,000.00, que seguramente nunca pagaron. Otros solventaban la cantidad de 5 pesos mensuales AHUAEM, exp. 3494, 3506, año 1887.

¹⁷ *Memoria Instituto, 1887*, pp.27-28.

¹⁸ Se les distribuían, por ejemplo, peines, cepillos, bandejas, catres, cómodas, cuadros, zapatos, camisas, calzoncillos, sombreros, corbatas, chalecos. En cuanto a los libros: el de física de Ganot, 1 de zoología, 1 de geología, 2 de álgebra, 1 Contreras, 1 Castellano, 1 Chapsal y otros. AHUEM, exps. 857, y 951, año 1871; exp. 1072, año 1873.

procedencia, ocupara el lugar. Sin embargo, dadas las habituales penurias económicas de los ayuntamientos, nunca se colmaron los puestos vacantes y muchos de ellos jamás mandaron a ningún candidato.¹⁹

Como lo mencioné en párrafos anteriores, los municipios con mayores recursos, como aquellos que tenían algún tipo de industria (generalmente eran los que rodeaban a la ciudad de México ya sus productos tenían demanda) y no vivían exclusivamente de la agricultura, fueron los que se pudieron beneficiar, de manera constante, de esta práctica educativa. Uno de ellos fue Tlalnepantla; ya desde entonces mostraba visos de lo que, décadas posteriores, serían los de un gran auge económico; sus tierras fértiles producían maíz, trigo, cebada, alfalfa, frijol, legumbres y frutas. Tenía fábricas de hilados y tejidos y en su demarcación se llevaban a cabo las obras del desagüe del valle de la ciudad de México, mismas que fomentaban el tan escaso empleo. El Ferrocarril Nacional Mexicano atravesaba su territorio en dos direcciones, lo cual abarataba el costo del transporte de los productos agrícolas e industriales.²⁰ De ahí provino Agustín González, quien fue director de la Escuela Normal, pedagogo y escritor de varios manuales de pedagogía.

Expongo a continuación su historia como becario municipal: hijo de un comerciante, creció en un medio económico “muy estrecho”. Además de tener una tienda de abarrotes, su padre sembraba maíz, frijol y calabaza, tenía vacas, caballos, rentaba burros para carga y mantenía algunos cerdos que mataba los sábados para vender el chicharrón los domingos y proveer de manteca a la tienda y a la familia. También tenían gallinas y guajolotes, en número suficiente para contar siempre con aves y huevos frescos. Su madre, quien no tenía instrucción, pudo guiar a sus once hijos (sobrevivieron ocho) gracias a su entrega, devoción y trabajo pues, además de las actividades domésticas, cosía toda la ropa de su numerosa prole y cuidaba a los animales de la granja. La escuela oficial de la villa de Tlalnepantla a la que asistió

¹⁹ Por ejemplo, había alrededor de 125 municipios en el Estado de México y sólo de 30 a 40 enviaban a sus becados. Véanse, por ejemplo, los expedientes 857, 3155, 3506 y las *Memorias* del Instituto.

²⁰ Velasco, 1980, pp.125-135.

Agustín González, tenía maestros aptos y suficientes materiales y libros escolares. Terminaba nuestro biografiado su educación primaria, cuando, por ser el candidato que cumplía los requisitos para ser becado municipal (había otro alumno igualmente aplicado pero quedó descalificado porque tenía recursos) fue enviado a Toluca. Acompañado por su padre y su hermano mayor cabalgó durante dos horas a la ciudad de México y de ahí tomó la diligencia que lo conduciría a la ciudad capital del estado, travesía que se prolongaba durante todo el día.

Una vez ingresado en el Instituto empezó con sus estudios secundarios que comprendían, durante el primer año, las asignaturas de elementos de geografía e historia general, gramática española e inglés. Además de las asignaturas propiamente académicas, todos los alumnos tenían la obligación de aprender algún oficio, ya que el gobierno pensaba que era importante fomentar el trabajo manual que por tradición era despreciado por ser una labor propia de obreros y de las clases bajas de la sociedad. Se encontraban establecidos en el Instituto talleres de sastrería, zapatería, carpintería e imprenta. Aprendían obligatoriamente también dibujo, música vocal y gimnasia con aparatos. La última asignatura empezaba a estar en boga como parte complementaria de la educación; el desarrollo del cuerpo aportaba una vida sana, rica en salud y prevenía enfermedades. El horario diario entre aseo, estudio y clases era de 6 A.M. a 9 A.M., salvo en período de exámenes que se prolongaba hasta las 12 P.M.; sin embargo, los alumnos tenían plena libertad de decidir si querían o no estudiar durante esas tres horas nocturnas.²¹

Los alumnos municipales y pensionistas formaban un grupo heterogéneo en edad (entre 11 y 20 años), en costumbres regionales, en principios de educación familiar y social, en inclinaciones y gustos personales, en necesidades y aptitudes. Se necesitaba habilidad, conocimiento e infinita paciencia para tratar a tantos adolescentes de proveniencia tan disímil. Sin embargo, el rigor de una férrea disciplina predominaba más que otra cosa. En 1870 fungía como director un indígena puro, Felipe Sánchez Solís, procedente de Nextlalpan, que había sido “milpero, pastor

²¹ González, 1957, pp. 207-211.

y arriero”.²² Creía en un orden monástico y llevaba a extremos la vigilancia de los alumnos, quienes lo calificaban de practicar el espionaje. Hablaba correctamente el español, sin decir disparates como otros “indígenas ilustrados”. Sin embargo, manifestaba marcada preferencia por los alumnos pensionistas, algunos de ellos procedentes de la ciudad de México y relegaba a los indígenas, aún cuando en público afirmaba estar orgulloso de su raza. El celo entre los pensionistas y municipales llegó al extremo de que se llevara a cabo una riña a puñetazos en la que debió intervenir el mismo gobernador del Estado, después de lo cual todo volvió a la calma y se aseveró que no habían sido los “alumnos indios los únicos responsables”.

VILLADA DECRETA LA ADMISIÓN EXCLUSIVA DE ALUMNOS INDÍGENAS

El gobernador José Vicente Villada (1889-1904) fue el gran promotor de la educación en el Estado de México. Con el objetivo de sanear las finanzas públicas, aumentar el presupuesto estatal y con ello tener las posibilidades de poder echar a andar su ilustrado programa de gobierno, centralizó los recursos (anteriormente los municipios administraban sus propios recursos), perfeccionó el aparato burocrático, antes anquilosado, y en general imprimió brío, moralidad y eficiencia a su administración. Se destacó, sobre todo, por impulsar la educación popular dirigida a la población indígena, poco característico en esa época en la cual la mayoría de las entidades del país se preocupaba por la educación superior, que daba mayor brillo a sus gestiones y preparaba cuadros que llevasen el desarrollo político, industrial y comercial a través del ejercicio de sus profesiones.

La ley de instrucción pública dictaminada por Villada en 1890, perfeccionó cada uno de los rubros de la educación en cuanto a su administración, vigilancia, fondos y organización pedagógica. Con el propósito de impulsar la educación de las pequeñas comunidades del Estado donde se ubicaban las escuelas de tercera clase el gobierno becó, a partir de 1890, a 15 alumnos indígenas quienes, una vez completados sus estudios, tenían la consigna de regresar a sus lugares de origen y enseñar a sus

²² Venegas, 1979, p. 53.

coterráneos. Siguieron existiendo, irregularmente, los alumnos de dotación municipal, en cualquiera de los niveles educativos que ofrecía el Instituto, con el requisito de que fueran pobres, pero sin la condición de que fueran indígenas.

En lo concerniente a los alumnos indígenas Villada exhortó a los jefes políticos, en enero de 1890, a:

Empeñado el ejecutivo... de que la raza indígena salga de la postración e ignorancia en que ha estado en mucho tiempo sumergida tal vez por el abandono en que la han visto nuestros mayores por no proporcionarles los medios de adquirir la instrucción primaria y secundaria, o acaso por no conocer el idioma español...ni los maestros pueden enseñar ni los alumnos aprender si no es a costa de tiempo y sumo trabajo. Esta circunstancia ha determinado...a buscar un medio expedito y adecuado para obviar esa dificultad, cuyo medio corriente es formar profesores de la misma raza y para este fin ha ideado...que cada municipio... proponga a un joven de raza pura indígena que tenga de 12 a 15 años de edad y que posea una ligera instrucción elemental...²³

A través de esta circular Villada pretendía ofrecer estudios de primaria, secundaria y normalistas para los ya mencionados 15 alumnos indígenas, uno por cada uno de los distritos que había en la entidad. Se insistía como requisito en que los premiados hablasen “el idioma que favorezca a la raza a que pertenecen”.²⁴ Con esta beca los agraciados podían perfeccionar su instrucción elemental y secundaria para después continuar con estudios de pedagogía. Asimismo, se estableció que en el Instituto se perfeccionaría el conocimiento de las lenguas nativas con la mira de “propagar esos conocimientos entre las personas que

²³ AHUAEM, exp. 4243, año 1890.

²⁴ Ibid, exp.4262, año 1890.

quieran recibirlos”.²⁵ Sin embargo, de los cuatro idiomas que se hablaban en el Estado –matlatzinca, otomí, mazahua y náhuatl– sólo éste último se enseñaba en el Instituto. Su profesor, Antonio Tapia, había sido alumno municipal de Tultitlán y se apoyaba en el texto el *Arte Mexicano*, del Padre Antonio del Rincón, para enseñar esta lengua.²⁶ Villada consideraba que el hecho de conocer las lenguas nativas cumplía el doble propósito de inculcar conocimientos sobre ellas y lograr, de esta manera, “no sólo conservarlas, sino que las conozcan los preceptores más a fondo que los alumnos”.²⁷

A raíz de la circular de enero de 1890, once de quince distritos enviaron a su candidato. La selección del candidato municipal se realizaba de la siguiente manera: cada municipio enviaba a la cabecera distrital a su candidato. En una ceremonia que se llevaba a cabo con “toda solemnidad” frente al jefe político, el juez de primera instancia, el administrador de rentas y los presidentes municipales y síndicos de cada uno de los ayuntamientos, se procedía a verificar la rifa. Se insertaban en un ánfora “las cédulas enrolladas cilíndricamente”, que correspondían a cada uno de los aspirantes, se agitaba el recipiente y alguno de los presentes extraía un papel mediante el cual x alumno quedaba “favorecido por la suerte”.²⁸

Algunos de los distritos presentaron dificultades para encontrar su candidato. Por ejemplo, cinco municipalidades del distrito de Zumpango adujeron que no podían proponer a ningún alumno “porque había desaparecido por completo (en sus demarcaciones) el uso de los idiomas nativos”. Sólo en una de ellas, Nextlalpan, se hablaba comúnmente el mexicano; de tal forma que, no pudiendo las otras municipalidades proponer a un candidato, se enviaba al único posible.²⁹ A mí me parece que más que la carencia de conocimientos en el habla de algún idioma nativo, condición para mandar a un alumno al Instituto, fue la ausencia de candidatos que supiesen medianamente leer y escribir ya que en esa época sólo el 13% de la población leía y

²⁵ Ibid, exp. 4243, año 1890.

²⁶ Ibid, exp. 5245, año 1901.

²⁷ *Gaceta del Gobierno*, 1º. de marzo de 1902.

²⁸ AHUAEM, exp. 4265, año 1890.

²⁹ Ibid, exp. 4265, año 1890.

escribía.³⁰ De una población escolar aproximada de 250 000 niños sólo una tercera parte se inscribía a la escuela y de éstos sólo dos terceras partes acudían a clases.³¹ Algún tiempo después Texcoco corroboró esta tesis: contestó que no podía enviar candidatos porque ninguno de los niños en su comarca había terminado su instrucción “ni siquiera como alumnos de tercera clase”. Sólo el alumno Trinidad Montaña “manifestaba mayor expedición y en muy poco tiempo la terminará”.³²

PROBLEMAS EDUCATIVOS Y DE ADAPTACIÓN DE LOS ALUMNOS INDÍGENAS

La sección de perfeccionamiento estaba a cargo de un ex-alumno municipal, Agustín González, quien afirmaba que dicha sección “constituía el indispensable eslabón entre los estudios puramente prácticos de la escuela y las elucubraciones científicas”.³³ En la escuela se había implantado el método moderno de aprendizaje, basado en la observación y en el razonamiento mismo que permitía el desarrollo uniforme y gradual de las facultades intelectuales de los educandos “borrando el infranqueable abismo que separaba en otro tiempo el método de las escuelas elementales del que se sigue en la instrucción secundaria”.³⁴

Los educandos que ingresaban en esta sección generalmente poseían “conocimientos en extremo escasos y (estaban) acostumbrados a viciosos métodos de enseñanza”.³⁵ Ya por su “poco desarrollo intelectual, ya por la insuficiencia de conocimientos adquiridos en la primaria”, los jóvenes encontraban grandes tropiezos sobre todo en el estudio de las matemáticas.³⁶ La situación se agravaba cuando ingresaban alumnos que no hablaban el español y lo tenían que aprender antes de emprender

³⁰ González Navarro, 1956, p. 123.

³¹ Alrededor de 1900 los que terminaban la primaria eran aproximadamente 1 000 al año. Véase Bazant, 2002.

³² Al año siguiente ingresó al Instituto. Se apuntó en su expediente que entendía y hablaba el mexicano “aunque no a la perfección por su corta edad”. AHUAEM, exp.4939, año 1897.

³³ *Memoria Instituto*, 1887, p.54.

³⁴ Loc. cit.

³⁵ Loc. cit.

³⁶ *Memoria Instituto*, 1889, p.68.

su instrucción.³⁷ Este comentario nos muestra que era tal la carencia de candidatos, que llegaban a admitir hasta los que no sabían hablar español. Ante la disparidad en conocimientos, edad y madurez de los alumnos, las autoridades del Instituto perfeccionaron algunas prácticas de antaño. Aumentaron el número de secciones mismas que “procuraban reunir a jóvenes de la misma edad o de igual desarrollo intelectual para evitar, en cuanto fuera posible, los inconvenientes que trae consigo el trato continuo entre jóvenes de distintas edades”.³⁸ Las secciones estaban a cargo de los alumnos más “moralizados y empeñosos”.³⁹ Esta organización tenía, sin embargo, ciertos inconvenientes: si los jefes de sección cumplían con sus deberes de manera estricta podían hacerse odiosos a sus compañeros; o bien, si se conducían de manera complaciente podían encubrir sus faltas y fomentaban la indisciplina. Debido a ello, el desempeño de jefe no dejaba de presentar dificultades, pues aquel dispuesto a ejercer el puesto tenía que mostrar cierto “ascendente moral” sobre sus compañeros sin despertar su odio o sus burlas.⁴⁰ No resultó fácil encontrar alumnos con buen ánimo y disposición que estuviesen dispuestos a desempeñar este cargo y hubo necesidad de cambiarlos con frecuencia. Algunos se mostraron entusiasmados en un principio pero después abandonaron esta importante y delicada misión. Sin embargo, cumplieron ampliamente con el cometido de tutorar a los alumnos indígenas Pascual Morales y Reynaldo Díaz, ambos becados municipales y en ese momento estudiantes de pedagogía y jurisprudencia. Durante el día los alumnos indígenas acudían a sus cursos, pero en la noche, teniéndose la conciencia que en esa edad los niños extrañan mucho a sus familias, los jefes los distraían contándoles fábulas morales, biografías de hombres notables, algunos temas de historia patria, “representando charadas animadas o entregándose al baile y juegos inocentes”.⁴¹

Agustín González se lamentaba de la “timidez y falta de expedición” de los jóvenes indígenas. En general, eran “respe-

³⁷ Ibid, 1892, p. 14.

³⁸ Ibid, 1892, p. 7.

³⁹ Ibid, p. 9.

⁴⁰ Ibid, p.7.

⁴¹ Ibid, p.9.

tuosos y dóciles con sus superiores”, todos mostraban entusiasmo y aprovechamiento en sus cursos pero la mayoría no tenía esperanza en la profesión de maestro pues el sueldo no proporcionaba un “medio desahogado de subsistencia. Casi todos aspiraban a adquirir otro título profesional, y si contaran con elementos abandonarían el profesorado”. Una especie de desesperación invadía a González:

...mucho le lastima la poca voluntad de algunos alumnos de dotación, de ideas levantadas y de aptitudes no vulgares, que aspirando a seguir otras carreras profesionales se ven en la necesidad de limitarse, después de siete años de estudio constante a adquirir un título excepcionalmente noble pero en el cual no tienen fe alguna.⁴²

González pensaba que la causa de la timidez tenía su origen en la educación que recibían en sus comunidades:

Las impresiones que allí reciben forman la base de su carácter, que resiste a toda modificación y deja sentir su influencia en todas las acciones de sus vidas. Si fuere así, para destruir este defecto, habrá por tanto que cambiar la educación que se da en las escuelas primarias, poniendo al frente de ellas a profesores expeditos que hagan adquirir en los niños confianza en sí mismos y en la eficacia de la virtud y el trabajo para elevarse ante la sociedad y llegar a ser dignos y honorables; habrá de esforzarse la Escuela Normal en vencer a toda costa las dificultades para que los profesores que de ella salgan sean tan instruidos como expeditos en el desempeño de su ardua misión.⁴³

⁴² *Memoria Instituto*, 1892, p. 26; 1893, p. 19.

⁴³ *Memoria Instituto*, 1892, p. 26.



Ilustración 2. Dos salones en unos párvulos delante y primaria detrás. Como parte del método de enseñanza se colgaban en las paredes los "cuadros murales". Tomado de *Gran Historia de México Ilustrada*, t. IV. Planeta De Agostini/Conaculta-INAH, 2001, p 229.

Agustín González pensaba, como los hombres de su tiempo, que era posible cambiar el carácter, las actitudes y las costumbres de los indígenas a través de la escuela. Se tenían grandes esperanzas en la formación de maestros indígenas para que regresaran a sus lugares de origen y, entendiendo mejor la cultura indígena de su comunidad, fuesen capaces de encaminarlos hacia una nueva vida de cambio, progreso y modernización. Sin embargo, el problema de fondo era la agricultura de temporal como única fuente de ingresos misma que no otorgaba la solvencia necesaria para una sobrevivencia digna.

LA ADECUACIÓN DE LOS ALUMNOS INDÍGENAS SEGÚN EL GRADO DE SUS CONOCIMIENTOS

Como se mencionó en párrafos anteriores, los alumnos indígenas mostraron, al ingresar al Instituto, diferente nivel de conocimientos, tuvieron edad diversa (entre 12 y 15 años) y hablaron distinta lengua. Dada la diversidad en condición, las autoridades decidieron ubicarlos en distintos grados educativos. Algunos entraron al tercer o cuarto año de primaria elemental y otros al primero o segundo de primaria superior⁴⁴, que en distintas épocas se le denominó secundaria. Una vez que pasaban sus exámenes (aunque algunos reprobaban una o todas las materias por no

⁴⁴ Expedientes 3448, 4262, 4562, 4823. 4939 del AHUAEM.

conocer bien el español) ingresaban al año siguiente en la Escuela Normal (que en ocasiones formó parte de la preparatoria) donde, idealmente, permanecían dos años, con el objetivo de obtener el grado de profesor de tercera clase. Durante este período de tiempo su preparación era esencialmente práctica; la mayor parte del día estaban dedicados a servir como ayudantes en la primaria y en la de párvulos y, paralelamente, repasaban su instrucción primaria en la sección de perfeccionamiento. Principalmente aprendían la parte empírica de la pedagogía, “llegando algunos de ellos a adquirir bastante destreza”. La parte teórica de esta rama de la enseñanza estaba a cargo de Agustín González, quien había escrito un pequeño texto, el *Epítome de Metodología General*, obligatorio tanto para los alumnos como para los maestros de tercera clase que ejercían en la entidad. Además, tomaban parte activa en las academias de Metodología especial y práctica, dirigidas principalmente para los alumnos de primera clase.⁴⁵

Idealmente deberían haber ingresado al Instituto 15 alumnos indígenas al año, pero el número varió año con año sin haber cumplido los distritos, salvo excepcionalmente, con esta limitada cuota. Esto pone en evidencia una gran deficiencia educativa en las áreas rurales de la entidad además de escasez de fondos municipales, carencia de motivación de las autoridades locales y de padres de familia, y quizás, falta de voluntad de algunos jóvenes de aventurarse a estudiar a la ciudad capital del Estado.⁴⁶

En 1893 había seis jóvenes que habían terminado sus cursos habiéndose sometido a los mismos tipos de exámenes: escritos, orales y prácticos, que los alumnos de primera clase. Sin embargo, de acuerdo al director, dos de ellos carecían de la “destreza pedagógica y desarrollo intelectual” necesarios para obtener el título profesional; uno, porque era menor de catorce años y el otro, porque no hablaba en español “con la corrección indispensable”.⁴⁷ Por su notable aprovechamiento y conducta destacó, durante el transcurso de ese año, el joven Primo Flores,

⁴⁵ *Memoria Instituto*, 1893, p. 18.

⁴⁶ En 1890 había 22 alumnos indígenas en distintos niveles educativos: 3 en tercer año y 11 en cuarto de la sección elemental, 1 en el primer año de la sección superior, 3 en el segundo año de la misma sección, 1 en primer año de pedagogía y 4 en el segundo año de la misma rama. AHUAEM, exp. 4262.

⁴⁷ *Memoria Instituto*, 1893, p. 19.

quien provenía del distrito de Cuautitlán: fue uno de los primeros cuatro que recibieron su título de profesor de tercera clase.⁴⁸

El redactor del periódico *El Partido Liberal*, Angel Pola, consideraba una proeza que un joven indígena obtuviera el título de preceptor. Así le escribió a Primo Flores:

Hace apenas dos años...llegabas a la capital del Estado, joven, maestro de un pueblo indígena, pobre, humilde, encogido; pisando el camino con pie desnudo. Y ahora eres un pedagogo, sin haber perdido nada de aquella humildad de tu raza.

Volverás a tu hogar, hecho un hombre útil. Allá enseñarás la verdad y a hacer el bien, desde pequeñitos a tus hermanos, porque hermanos, tuyos son todos los de aquel pueblo en que naciste.

Yo, en medio de este abrumamiento de las labores del periodismo, envidio tu misión de apóstol, toda de cariño y de amor...⁴⁹

En 1893 el gobierno dio la oportunidad a los alumnos de dotación, media dotación y dotación municipal que no “estuvieran aptos” para continuar con la carrera del profesorado, de ingresar a la Escuela de Artes y Oficios.⁵⁰

En 1899 el gobierno concedió como “gracia especial” a cuatro jóvenes indígenas la oportunidad de continuar con los estudios de la preparatoria “en calidad de alumnos normalistas de primera clase”⁵¹, quedando a la vez como empleados de la Escuela Normal. Ello mostraba que las autoridades deseaban otorgar una oportunidad de superación académica a los indígenas, dado que la preparatoria era el nivel más destacado del Instituto. Por otra parte, en esta determinación también incidió el hecho de que “desgraciadamente” no hubo inscripciones porque

⁴⁸ Los otros fueron: Enrique Salgado de Tenango, José Remedios de Zumpango y Agustín Pascasio de Toluca, Ibid, p.19.

⁴⁹ Ibid, pp. 32-33.

⁵⁰ García Luna, 1986, p. 105.

⁵¹ AHUAEM, exp. 5076, año 1899.

se había clausurado el internado (1897 a 1902) y los alumnos que recibían ayuda del gobierno fueron asistidos en casas particulares. Este factor significativo mermó las asistencias, pues los alumnos municipales —indígenas y mestizos— no mostraron el mismo deseo de estudiar viviendo en hogares extraños que compartiendo las aulas y el dormitorio del Instituto. Con el objetivo de alentar nuevamente las inscripciones de los alumnos indígenas, el gobierno reabrió el internado y él mismo sostuvo a los becados (ya no los municipios) y obligó a los distritos a que enviaran no sólo a un indígena, sino a dos.⁵²

En 1900 había en el Instituto 27 jóvenes indígenas estudiando en la primaria elemental, en la superior y en pedagogía. Se percibía que con respecto a épocas anteriores los alumnos ingresaban mejor preparados, es decir, había menos candidatos en el nivel elemental o bien había mayor demanda y se seleccionaba al mejor prospecto.⁵³ Por otra parte, aunque siempre el aprovechamiento de los alumnos fue relativamente bueno, al despuntar el siglo XX varios obtuvieron las “primeras calificaciones” y distinciones.⁵⁴

LA EFICIENCIA TERMINAL Y CONCLUSIONES

En 1892 recibieron su título de profesor los primeros cuatro indígenas⁵⁵ y al año siguiente obtuvieron el mismo título otros cuatro;⁵⁶ en 1898, sólo un alumno indígena, de 16 que había, obtuvo el título de primera clase.⁵⁷ En páginas anteriores mencioné que muchos repetían los cursos de perfeccionamiento, otros desertaban y algunos más continuaban con algún oficio o profesión. Las *Memorias* del Instituto no mencionan cuantos terminaron la primaria, la secundaria o bien alguna profesión

⁵² *La Gaceta del Gobierno*, 3 de marzo de 1900.

⁵³ En 1901 y 1902 no ingresó ninguno al nivel elemental. AHUAEM, exp. 5175, 5356.

⁵⁴ Me imagino que la “primera calificación” se refiere a pb (perfectamente bien). También había mb (muy bien), b (bien) y md (mediano).

⁵⁵ *Memoria Instituto*, 1892, pp. 26-27.

⁵⁶ La Escuela Normal para mujeres, totalmente independiente del Instituto, también ofrecía instrucción primaria y secundaria; se fundó en 1891; antes de esa fecha no había mujeres que estudiaran en el Instituto. Villada, 1894, p. 197.

⁵⁷ *Memoria Instituto*, 1898, pp.46-47.

(están integrados al número global de egresados); sin embargo, con base a otra documentación me aventuro a seguir el camino profesional de algunos egresados indígenas.

De acuerdo a la información de una extensa relación de todos los maestros que trabajaron en el Estado de 1890 a 1912 (aproximadamente 1000), encontré que varios de los becados municipales ejercieron el magisterio. En este aspecto, el proyecto educativo fue un éxito pues logró colmar un porcentaje de la demanda de maestros. Sin embargo, la mayoría no regresó a sus lugares de origen⁵⁸ y algunos de ellos cambiaron muchas veces de trabajo, siempre con la esperanza de obtener mejores sueldos y condiciones de vida. El deseo de Villada no se cumplió (sólo encontramos cuatro que regresaron a sus pueblos), quizás porque los candidatos encontraron mejores opciones laborales en otros lugares y, lo que sucede con frecuencia aún en la actualidad, aquellos que emigran de sus comunidades suelen no regresar a ellas: prefieren permanecer en poblaciones más grandes. Villada había prescrito, como objetivos importantes que se “cuidara... que (los indígenas) no pierdan el cariño a su pueblo, ni contraigan hábitos de molicie o de refinamiento social que los hicieren tornar con repugnancia a su localidad...”⁵⁹.

De acuerdo con las *Memorias* de Agustín González, de los 66 estudiantes que ingresaron al Instituto en su generación, solamente la mitad terminó sus estudios en las siguientes especialidades: 14 abogados, 7 ingenieros, 3 médicos, 4 farmacéuticos, 4 maestros y 1 veterinario.⁶⁰ Seguramente otros finalizaron la primaria, la secundaria e inclusive la preparatoria; en esa época la instrucción secundaria e inclusive la elemental era suficiente para ejercer el magisterio, el comercio o bien integrarse a un medio social más ventajoso que brindara mayores posibilidades de ascenso social y, desde luego, mejor ingreso.

Varios becados municipales se quedaron en el Instituto

⁵⁸ De unos 80 nombres, 10 regresaron a sus distritos, pero no es posible saber si a sus pueblos de origen (habría que consultar los archivos municipales). AHUAEM, exp.. 3506, 5103, 5253. años 1887, 1900, 1901; *Cuenta del tesoro público* (varios años). En esta extensa lista se encuentran todos los maestros a quienes el gobierno del Estado les pagaba.

⁵⁹ *Memoria Villada*, 1897, p. 158.

⁶⁰ González, 1957, p.214.

a dar clases. Anselmo Camacho, de Lerma, enseñó matemáticas, física, cosmografía y nociones de mecánica; escribió varios textos sobre matemáticas y fungió como ingeniero dedicado al mejoramiento de los caminos y de la conducción de agua potable. Rafael García Moreno, de Toluca, estudió para profesor y después se inclinó por la ingeniería. Fue profesor de instrucción primaria y superior y de mecánica aplicada, geografía y literatura. Fungió varios años como inspector de instrucción pública y como delegado, por el Estado, en varios congresos. Pascual Morales, de Jilotepec, daba clases de dibujo; Margarito González, de Monte Alto, idioma nacional; Feliciano Nava, de Huixquilucan, ciencias físico-químicas y otros.⁶¹

La utopía de Villada en relación a que una vez “dotados de la cultura... los jóvenes regresaran con gusto y con agradecimiento a su primitivo lugar de residencia, para compartir con sus contemporáneos... el beneficio de la civilización”⁶² no se cumplió en la medida que él lo hubiera deseado. Con su muerte en 1904 murió también su proyecto de becas municipales destinadas exclusivamente para indígenas.

Sin lugar a dudas, la oportunidad que el gobierno del Estado de México otorgó, a través de becas municipales (y cuando esto no se cumplió, a través de becas estatales) a estudiantes indígenas de estudiar la primaria, la secundaria, la Normal, la preparatoria e inclusive la profesional brindó una de las pocas oportunidades, tal vez la única, que tuvo la población joven de los pueblos para capacitarse y lograr un mejor medio de vida.

⁶¹ AHUAEM, exp.. 3506, 5103, 5253, años, 1887, 1900 y 1901. García Luna, 1986, pp.111-112; González, 1957, pp.211-214; Venegas, 1979, pp.48-87.

⁶² *Memoria Villada*, 1994, p. 168.

FUENTES

AHUAEM - Archivo Histórico de la Universidad Autónoma del Estado de México

BIBLIOGRAFÍA

- Mílada Bazant, *150 Años de la Educación en de Estado de México*, Toluca, Gobierno del Estado de México, 1974.
- Mílada Bazant, *En busca de la modernidad. Procesos educativos en el Estado de México, 1873-1912*, Toluca, El Colegio Mexiquense y El Colegio de Michoacán, 2002.
- Elizabeth Buchanan, *El instituto de Toluca bajo el signo del positivismo*, Toluca, Universidad Autónoma del Estado de México, 1981.
- Cuenta del tesoro público*, Toluca, Tipografía y Litografía de la Escuela de Artes y Oficios, 1895-1912.
- Margarita García Luna, *El Instituto Literario de Toluca (Una aproximación histórica)*, Toluca, Universidad Autónoma del Estado de México, 1986.
- Isauro Manuel Garrido, *La ciudad de Toluca*, México, Biblioteca Enciclopédica del Estado de México (edición facsimilar de la de 1883), 1975.
- Agustín González, *Memorias de mi vida*, Toluca, Cuadernos del Estado de México, 1957.
- Moisés González Navarro, *Estadísticas sociales del Porfiriato 1877-1910*, México, Secretaría de Economía, 1956.
- Carlos Herrejón Peredo, *Fundación del Instituto Literario del Estado de México*, Toluca, Universidad Autónoma del Estado de México, 1978.
- Informes presentados al Congreso Nacional de Educación Primaria por las delegaciones de los estados, del Distrito Federal y territorios*, México, Imprenta de A. Carranza e hijos, 1911.
- Memoria que la dirección del Instituto Científico y Literario del Estado de México presenta al Ejecutivo del mismo la cual contiene los trabajos emprendidos durante el año escolar de 1886*, Toluca, Imprenta del Instituto Científico y Literario y de Pedro Martínez, 1887.
- Memoria que la dirección del Instituto Científico y Literario del Estado de México presenta al Ejecutivo del mismo la cual contiene los trabajos del año escolar de 1887*, Toluca, Tipografía del Instituto Científico y Literario y de Pedro Martínez, 1888.
- Memoria que la dirección del Instituto Científico-Literario del Estado de México presenta al Ejecutivo del mismo la cual contiene los trabajos del año escolar de 1888*, Toluca, Imprenta del Instituto Científico y Literario, 1889.

- Memoria que la dirección del Instituto Científico y Literario del Estado de México presenta al Ejecutivo del mismo la cual contiene los trabajos del año escolar de 1889*, Toluca, Imprenta de la Escuela de Artes y Oficios, 1890.
- Memoria que la dirección del Instituto Científico y Literario del Estado de México presenta al Ejecutivo del mismo la cual contiene los trabajos del año escolar de 1890*, Toluca, Tipografía de la Escuela de Artes y Oficios, 1891.
- Memoria que la dirección del Instituto Científico y Literario del Estado de México presenta al Ejecutivo del mismo, la cual contiene los trabajos del año escolar de 1891*, Toluca, Tipografía de la Escuela de Artes y Oficios, 1892.
- Memoria que la dirección del Instituto Científico y Literario del Estado de México presenta al Ejecutivo del mismo la cual contiene los trabajos del año escolar de 1892*, Toluca, Tipografía de la Escuela de Artes y Oficios, 1893.
- Memoria que la dirección del Instituto Científico y Literario del Estado de México presenta al Ejecutivo del mismo la cual contiene los trabajos del año escolar de 1897*, México, Oficina Tipográfica del Gobierno del Estado de México, 1898.
- Memoria Villada. Memoria que el c. gobernador constitucional del Estado de México Gral. José Vicente Villada presenta a la H. Legislatura del mismo, dando cuenta de sus actos administrativos durante el cuatrienio de 1893 a 1897*, Toluca, Oficina Tipográfica del Gobierno en la Escuela de Artes y Oficios, 1898.
- Antonio Padilla Arroyo, "Reclutamiento académico y movilidad social. Las becas de gracia en el Instituto Científico y Literario del Estado de México" en: David Piñera (coord.), *La educación superior en el proceso histórico de México*, Mexicali, Secretaría de Educación Pública, Universidad Autónoma de Baja California, Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, 2001.
- Alfonso Sánchez García, *Primer Centenario del Normalismo en el Estado de México*, México, Biblioteca Enciclopédica del Estado de México, 1982.
- Alfonso Luis Velasco, *Geografía y Estadística del Estado de México*, México, Biblioteca Enciclopédica del Estado de México (edición facsimilar de la de 1889), 1978.
- Aurelio J. Venegas, *El Instituto Científico y Literario del Estado de México*, México, Biblioteca Enciclopédica del Estado de México (edición facsimilar de la de 1927), 1978.
- Aurelio J. Venegas, *Guía del viajero en Toluca*, Toluca, H. Ayuntamiento de Toluca (edición facsimilar de la de 1874), 1990.

OTRAS VOCES, NUEVAS PREGUNTAS: HISTORIAS DE VIDA DE MAESTROS INDÍGENAS TENECKS Y NAHUAS DE SAN LUIS POTOSÍ, MÉXICO

Oresta López Pérez
El Colegio de San Luis, A.C., México

El presente trabajo forma parte de los avances del Proyecto¹ “Diagnóstico regional de los procesos de formación intercultural de profesores indígenas bilingües de San Luis Potosí”. Otros resultados son un avance estadístico de la educación indígena en la entidad, con datos de cobertura educativa, escuelas, maestros, alumnos, etc. También se ha hecho una sistematización de los datos oficiales de los maestros indígenas en relación con la lengua que hablan. De esta manera hemos ido formando una idea más clara de las dimensiones del sistema de educación indígena de San Luis Potosí, de sus fortalezas y debilidades.

Es preciso decir, que la población indígena de San Luis Potosí se encuentra de manera significativa en localidades dispersas y marginadas, los esfuerzos educativos apenas han logrado un avance en la alfabetización —respecto a los índices nacionales—, más es notable el abandono escolar en otras áreas, la primaria por ejemplo, está por debajo de la media nacional.

Es evidente un déficit educativo a nivel básico en las

¹ Este Proyecto es financiado por los fondos sectoriales de la SEP-SEBYN-CONACYT, y El Colegio de San Luis, convocatoria 2004-C041. Inició formalmente en marzo de 2006 y concluyó en febrero 2009.

comunidades indígenas de la entidad y un alto grado de marginación educativa hacia las mujeres, entre las cuales el analfabetismo es considerablemente superior que entre los hombres.

El personal docente de las primarias indígenas federales del Estado ha crecido en un 33.5% en los últimos 15 años. En el caso de los maestros de CONAFE creció en un 48.15 por ciento en los últimos diez años. El número de escuelas primarias federales indígenas también ha crecido en un 30.8% en los últimos 15 años y las de CONAFE en un 29.32% en la última década.²

Ha sido necesario construirlo todo, desde los datos cuantitativos, hasta el reconocimiento del territorio indígena, especialmente del área Huasteca, lo cual hice a través de recorridos de campo, visitas a albergues y escuelas; etnografía de reuniones de maestros; múltiples visitas a la universidad indígena y al CISDEPI; trabajando en talleres con maestros de la región y con los de la normal indígena y a través de múltiples charlas y entrevistas a funcionarios, maestros y hasta a niños de albergues.

También otros participantes en el proyecto han aportado pistas datos y colaborado en la realización de entrevistas: Ana Marcela Sánchez, Norma Ramos y Víctor Alfonso Cerna. He aprendido mucho en el acompañamiento de las tesis de tres estudiantes que participan en el proyecto: Arodí Díaz que analizó la formación de maestros en servicio en la Universidad Pedagógica de Cd. Valles, Ana Marcela Sánchez quien estudió la normal indígena de tamazunchale y Beatriz Silva sobre la radio indígena XEANT de Tancanhuitz.

Asimismo he compartido recorridos en casi la totalidad de los albergues indígenas de San Luis Potosí, análisis y reuniones de trabajo con el Dr. Francisco Peña (COLSAN) y la Lic. Herminia Gutiérrez de la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas de México (CNDPI). Recientemente tuve oportunidad de trabajar un taller sobre educación intercultural con 60 jóvenes indígenas instructores comunitarios CONAFE comisionados a trabajar en los albergues, en Ahuacatitla, SLP. Lo anterior me ha permitido conocer los diferentes proyectos institucionales del estado para el desarrollo de los pueblos indígenas y en particular para el fomento a la educación de los mismos.

² Datos estadísticos de la Secretaría de Educación Pública, www.sep.gob.mx

El *Seminario Permanente de investigación: historia, educación y diversidad cultural en el Noreste de México*, que hemos mantenido vivo desde 2006 hasta la fecha, nos ha permitido tener un espacio de intercambio académico en diversos momentos de avance de las investigaciones y favorece el contacto con investigadores de otros estados y países. (Véase www.colsan.edu.mx/eventos/educación)

De esta manera he podido reconocer los retos que implica la puesta en marcha de las nuevas políticas de interculturalidad en nuestro país. Lo que aquí se presenta constituyen primeras reflexiones acerca del papel que juegan los maestros en estos procesos, me pregunto por las historias personales y experiencias de interacción intercultural vividas en carne propia por los ejecutores directos de estas políticas.

En este sentido, en el proyecto me propuse llegar a datos cualitativos de fondo, a la dimensión subjetiva e individual de los maestros, llegando a este punto a partir de recuperar historias de vida y autobiografías de maestros indígenas de San Luis Potosí.

Cómo era de esperarse no fue fácil hacer llegar nuestras propuestas e invitaciones a los maestros. Organizamos talleres en puntos estratégicos y convocamos por todos los medios de difusión a nuestro alcance (prensa local y radio indígena). No obstante sólo obtuvimos respuestas de maestros hablantes de idiomas Nahuatl y Tenek, y ninguna de los hablantes de Xi'iu, quienes además de ser más pocos son los que viven en condiciones de mayor marginalidad, al grado que su lengua se encuentra prácticamente en extinción.

El interés por llegar a relatos de vida surge del desconocimiento que tenemos de cómo se han convertido en maestros ya varias generaciones de indígenas en México, no sabemos sus estrategias individuales, familiares y comunitarias para convertirse en profesionales de la educación. Tenemos sólo datos generales sobre este sector socio-profesional, no obstante, han sido estigmatizados y congelados en estereotipos negativos. Son señalados como la parte más frágil de una corporación uniforme y homogénea, negando su especificidad étnica. Por ello, nos interesa explorar otras posibilidades de aprender a conocerlos.

La mirada sobre el mundo y la vida de los maestros indígenas constituyen la oportunidad de apoyar proyectos pertinentes para su desarrollo, asimismo para favorecer los derechos

culturales indígenas y mantener vivas las lenguas e identidad étnica de los pueblos originarios de nuestro país. Por su contacto directo con los niños indígenas, los profesores pueden ser elementos fundamentales de cambio, impactando en formas positivas en los grupos más pobres.

En este sentido, la recuperación de reflexiones sobre la perspectiva individual y subjetiva de la biografía de los profesores se convierte en cierta forma en investigación-acción, porque los sujetos trabajan en forma analítica sobre su propia vida. Los investigadores acompañamos este proceso reflexivo, trabajando de alguna forma con la autoconciencia y análisis de las experiencias de discriminación y conflicto cultural vividas desde la infancia y juventud; así como con las condiciones de su escolarización y las diferentes estrategias familiares, y expectativas individuales que pusieron en práctica para convertirse en profesores. Se trata de un trabajo interactivo y reflexivo con el conjunto de experiencias vitales construidas desde las culturas específicas.

Finalmente este trabajo recupera testimonios sobre la experiencia docente de los maestros indígenas y sus opiniones sobre el futuro de la educación indígena e intercultural en San Luis Potosí y México.

LOS DATOS OFICIALES:

Actualmente los más de cincuenta mil maestros indígenas mexicanos conforman un subsistema dentro del sistema educativo nacional, por la parte sindical se agrupan en delegaciones indígenas que carecen de poder a nivel seccional. Son considerados votos cautivos para los partidos en el poder, por la fragilidad laboral en que se encuentran. A nivel general son el sector peor pagado y mal preparado dentro del magisterio. Generalmente se incorporan mayores que el promedio de edad de los normalistas y muchos de ellos se nivelan lentamente a lo largo del ejercicio profesional. Los bajos salarios impiden que se jubilen, pues sus ingresos se disminuyen aún más, por lo cual podría decirse que existe una planta envejecida de maestros indígenas, que siguen asistiendo a las escuelas en malas condiciones de salud.

El grupo de profesores indígenas es señalado como el que vive en condiciones de atraso, marginación, pobreza y con menos estudios que el resto del magisterio. El desprestigio a este

sector docente hace que sus escuelas sean señaladas como “malas” cuando en realidad se trata de escuela en condiciones de pobreza. Es decir, hay un conjunto de afirmaciones, prejuicios y datos que construyen de conjunto un panorama desolador de la educación indígena. Un dato que muestra las incongruencias del sistema radica en que hay maestros que trabajan en comunidades indígenas que no corresponden al idioma que domina. Es decir profesores que hablan Nahua o Tenek (que son los idiomas dominantes del estado) pero que trabajan sólo en español con niños Xi’ui.

Según datos de 2006, en San Luis Potosí hay 2018 maestros indígenas en educación básica (inicial, preescolar y primaria), así como 110 directores sin grupo, pues hay gran cantidad de escuelas donde el maestro hace funciones de director. Estos dos millares y pico de maestros, atienden a 39, 459 niños. El grupo Nahua es el dominante en la región, también lo es en el magisterio, alumnado y puestos directivos.

Las dependencias administrativas de este sector se han mantenido en la marginación y el abandono. En 2005 el departamento de educación indígena estaba en situación caótica. Es decir, no existía ni una relación confiable de los profesores pertenecientes al sistema; se desconocía hasta cuántos eran y qué idiomas hablaban, qué estudios tenían y en dónde trabajan y con qué categorías.

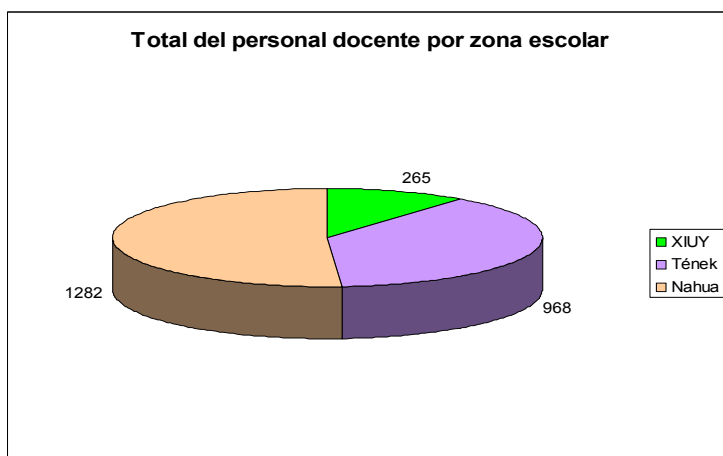
La información apenas se estaba procesando en computadoras y programas de software muy desfasados, como 30 años atrás, con un formato que se llena a mano, “la plantilla” como la llaman, que es una hoja impresa donde se reúnen datos mínimos del personal para justificar la emisión de cheques quincenales.

Una vez se registran en la plantilla, aparecen en la nómina (documento imposible de conocer) y es la forma de existir en el sistema, es el dato más preciso y por tanto reducido e incompleto. Una de nuestras primeras tareas para tener datos cuantitativos fue colaborar con el Departamento de Educación Indígena para organizar la información. Los datos que obtuvimos, no obstante, aparecen con grandes vacíos o heterogéneos e imprecisos, pues la plantilla no se llena de forma idéntica o completa al momento del registro.

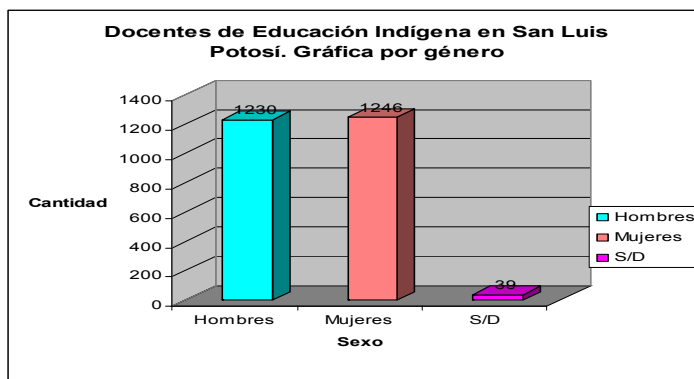
Así pudimos saber que hay un poco más de tres mil profesores indígenas en San Luis Potosí (incluyendo a los directivos), Domina la etnia Nahua y le siguen los Teeneks o huastecos y en

una menor proporción los xi'ui. La composición de género es casi simétrica, hay un poco más de mujeres, (a diferencia de otros sistemas en donde se ha feminizado el magisterio). Un maestro gana en promedio un salario de \$6000.00 mensuales; un porcentaje menor de ellos no cuenta con los estudios de licenciatura; están mal ubicados para dar una adecuada educación en lengua indígena y La mayoría de los maestros tienen entre 30 y 50 años, se han incorporado pocos jóvenes en los últimos años.

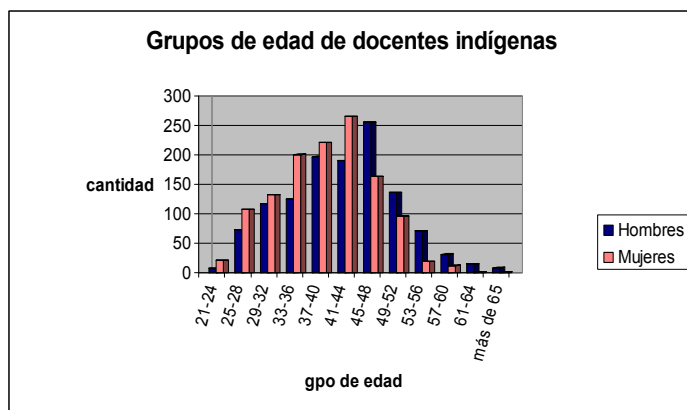
DIVERSIDAD LINGÜÍSTICA DE LOS MAESTROS INDÍGENAS



Fuente: Datos proporcionados por el Departamento de Educación Indígena de San Luis Potosí. SEGE. 2007.



Fuente: Datos proporcionados por el Departamento de Educación Indígena de San Luis Potosí. SEGE. 2007.



Fuente: Datos proporcionados por el Departamento de Educación Indígena de San luis Potosí. SEGE. 2007.

APORTES TEÓRICO-METODOLÓGICOS DE LOS RELATOS E HISTORIAS DE VIDA PARA CONOCER A SUJETOS SOCIALES: Por qué historias de vida y autobiografías?

Los diferentes estudios sobre educación indígena ya han prescrito y mencionado los errores de la política educativa para este sector tan olvidado. Habría incluso, un trato de sector desahuciado a la planta docente en servicio. Al parecer hasta los más audaces funcionarios y reformadores de la educación, que eventualmente aceptan el reto de encabezar las dependencias de este sector, se encuentran frente a un muro cultural y lingüístico para generar transformaciones pertinentes. Puestas éstas en manos de la burocracia indígena de la SEP tampoco mejoran las cosas.

Así, invisibles ante su sindicato y minoritarios en todos sentidos frente a la estructura general del sistema educativo, los problemas de este sector se profundizan por el olvido en que se encuentran. Tenemos un conocimiento precario de este sector del magisterio.

Por ello, en esta investigación, se pretende dar voz a los maestros, pedirles que hablen “desde su vida”, para trazar desde ahí la memoria de la educación y de las oportunidades que la sociedad les ha dado y negado.

Parto del presupuesto de que la historia oral e historia de vida es la oportunidad para dar voz a quienes no la han tenido, para contar su propia versión de la historia (Jelin, 2005), es

el camino metodológico por el que optamos para conocer aspectos diversos y subjetivos sobre el “ser profesor indígena”, con el propósito de ver los relatos de vida como “relatos de prácticas” en el sentido que Daniel Berteaux³ lo plantea para construir una historia del tiempo presente.

Los relatos de vida realzan, esencialmente, una escritura de tipo autobiográfico, proveniente de quienes no escriben. Los relatos o historias de vida señalan un género híbrido, entre autobiografía y biografía. Según Dosse (2007) y Lejeune (1980), el relato de vida es el término más adecuado para señalar el género y se usa ya como método de investigación en varias disciplinas. Berteaux considera al antropólogo Oscar Lewis como uno de los pioneros de esta metodología, al escribir *Los hijos de Sánchez*.⁴

Inicialmente, los relatos de vida habían sido considerados construcciones un tanto ficcionales, situados entre la escritura histórica y la escritura literaria. El mayor peso que tenía el documento frente al testimonio oral, orientaba una forma de construcción histórica. Lo oral se usaba poco en las investigaciones eruditas por considerarse poco fiable, donde podría haber ficción en la construcción del relato, su valor metodológico por tanto tocaba esa tensión entre ciencia y ficción que sigue incomodando y poniendo en crisis a la Historia y a la sociología.

No hay autobiografía ni relato de vida en que no haya implicación participante del sujeto que escribe o investiga, por ello en la construcción metodológica del relato de vida como metodología habrá que reconocer su aspecto interactivo. Dosse afirma que los relatos de vida transitan en los límites de la biografía y de la autobiografía con mucha ambigüedad entre el que habla y el entrevistador, quienes incluso pueden construir algo original en esa interacción de habla. Asimismo Ferrarotti (1980) nos recuerda que estas interacciones además están insertas en relaciones complejas que trazan lo vivido y las condiciones obje-

³ Daniel Berteaux, *Histoires de vie —ou récits de pratiques ?...*

⁴ Se trata de una historia de familia subproletaria de la Ciudad de México con la que convivió durante seis años y a la que grabó múltiples entrevistas. Lewis y su uso del método biográfico en antropología es una de las fuentes más ricas de inspiración para diversos autores como Berteaux y Michael Pollack, este último afirma que *Los hijos de Sánchez*, si bien tiene las cualidades de una novela, no pierde en absoluto la seriedad y rigor científicos.

tivas o contextos que constriñen las vidas del entrevistado o el narrador, esas condiciones son referencias importantes, es decir hay formas de autenticar la producción del relato vivido.

Con todas estas reflexiones me propuse obtener las historias de vida de los maestros indígenas. El primer paso fue intentar que ellos escribieran sus autobiografías, en este sentido se les pidió que escribieran en idioma indígena y español sus historias, la respuesta fue entusiasta pero difícil de cumplir por los maestros que sólo hablan su idioma pero que no se han acercado a dominar la gramática del mismo. Sólo se lograron unas cuantas autobiografías escritas en idiomas nahuatl y tenek de entre medio centenar de profesores asistentes a los talleres. Entre los que hicieron este ejercicio se encuentran los de más alto nivel académico y los que juegan roles de liderazgo entre los maestros de la región, es decir los intelectuales indígenas de la Huasteca.



Fotografía del equipo de investigación (1ª. Etapa) y los maestros indígenas participantes en el primero de los talleres realizado en la Escuela Normal de la Huasteca Potosina.

Algunos incluso escribieron en tres idiomas su historia, como el caso del profesor Bautista, quien habla tenek y nahuatl además de español.

EN LA LENGUA TÉNEK	EN LA LENGUA NAUATL	EN CASTELLANO
IN T'ILÁBIL A JUAN BAUTISTA MÉNDEZ ROSA Naná' in wa'tsin ti bá' an kwenchal a xi in bijak ti Pok'chich, talbél ti tamub 1962 a axé' xi kwenchal bijiyat ti Ts'ijol, ani játs in bij a xi ma xowé' bél in kwa'al. U mím in bij ta María Rosa, jajá' pél i tének káwlómej a xi wa'tsin ti 17 a agosto ti tamub 1933 ti bá' an kwenchal Pok'chich. Jajá' in tátaj in bijak ta Agustín Hernández, ani in mím in bijak ta María Concepción. U tátaj in bij ta Felipe Santiago Méndez Dolores, jajá' pél i dhakchám káwlómej, wa'tsin ti 07 a diciembre ti tamub 1920, ti bá' an dhakchám kwenchal a xi in bij ti Mancornadero. Jajá' in tátaj in bijak ta Pedro Santiago Méndez ani in mím ta María Dolores."	I KAMANAL JUAN BAUTISTA MÉNDEZ ROSA Na ni ejki pan teyouali katli tokaxtoya Pokchich, teipa pan xiuitl 1962 ni toyouali ki tokaxtijkej Chijol, uan yayampa i tokax katli nojaj ki piya. No nana i tokax María Rosa, yaya kamanalti koxtekatl, ejki pan majtlaktli uan chikome tonali pan metstli agosto pan xiuitl 1933 pan teyouali Pokchich. Yaya i tata tokaxtoya Agustín Hernández, uan i nana tokaxtoya María Concepción. No tata i tokax Felipe Santiago Méndez Dolores, yaya kamanalti nauatl, ejki pan chikome tonali pan metstli diciembre pan xiuitl 1920, pan naua teyouali katli i tokax Mancornadero. Yaya i tata tokaxtoya Pedro Santiago Méndez uan i nana tokaxtoya María Dolores.	MEMORIA DE JUAN BAUTISTA MÉNDEZ ROSA Yo nací en la comunidad que se llamaba Pocchich, después en el año de 1962 ésta comunidad lo nombraron Chijol, y es su nombre que hasta ahora tiene. Mi mamá se llama María Rosa, ella es hablante de la lengua tének, que nació el 17 de agosto de 1933 en la comunidad de Pokchich. Su papá de ella se llamaba Agustín Hernández y su mamá se llamaba María Concepción. Mi papá se llama Felipe Santiago Méndez Dolores, él es hablante de la lengua nauatl, nació el 07 de diciembre de 1920, en la comunidad nauatl que se llama Mancornadero. Su papá de él se llamaba Pedro Santiago Méndez y su mamá se llamaba María Dolores.

(Autobiografía de un maestro trilingüe, Juan Bautista Méndez Rosa, escrita el 26 de abril de 2006).

Muy pocas mujeres han tenido oportunidad de ser reconocidas como intelectuales del magisterio indígena, pero las hay,

pudimos trabajar con ellas y conocer sus méritos y sus historias, como es el caso de la maestra Leona que citamos a continuación:

TENEK	CASTELLANO
Naná' pél in tének u bij Leona Santos Concepción, in wa'tsin ti tamub 1962, ti kwenchal ajá tik Martha kwéntalidh ti bichow ajátik Antonio. U tátaj in bijna' ta José Santos Aurelio + ani u mím María Concepción Félix Antonia, naná' in wa'tsin tin waxikchil ti lajujún u yanél ebchal.	Soy de origen tének, de nombre Leona Santos Concepción, nací en el año de 1962 en el ejido Santa Martha perteneciente al municipio de San Antonio, mi padre llevó por nombre José Santos Aurelio (+), mi madre María Concepción Félix Antonia, ocupo el octavo lugar de once hermanos.

(Autobiografía de Leona Santos, Maestra Tenek, mes julio 2006)

Leona ha participado en una gran cantidad de eventos sobre interculturalidad, por lo que tiene muy claro el papel que juega frente a las nuevas políticas educativas para su sector. Asimismo participa en diversas comisiones estatales y nacionales y ha aprendido a hablar sobre el tema frente a grandes públicos. Es de la minoría ilustrada que puede formular con claridad la demanda de sus derechos culturales e indígenas:

TENEK	CASTELLANO
Abal wawá' ti tsalápil tének an t'rw ja'its an inik ani antsan ja'ist an tsabál. Tá'm wawá' tu tének in yejenchal ki t'aja' "tu t'rw xi tamat in met'ál" ki met'a' ti kúx ani ki met'a' ti tamét yab ku k'wajiy ets'ey tu t'é'pinal jawa' i wat'anchal ti bá' i ejatal ni abal ku k'wajiy junwé' lej ts'ibibidh tin kwéntaj i má'mchik axi in k'iba' in ejátal abal kin k'ániy jún i pejach i tsabál, expidh in yejenchal ki alwa' taja' ti kwéntaj jawa' k'wajaj i wa't'anchal ani jawa' ne'ets ki wa't'anchij talbél, jaxtámits in tomnál ki eyendha' i tsalápil abal ki tejwa'médha' jant'odh tin tomnál ka ts'e'jkan an yejenchixtaláb wawá' tu tének.	En la cosmovisión Indígena el águila es el hombre y la serpiente es la tierra. Entonces, los indígenas debemos ser "El águila de doble mirada" ver hacia atrás y hacia delante. En vez, de lamentar por los acontecimientos en memoria de la vida, y de guardar un minuto de silencio por nuestros ancestros, que dieron sus vidas en las luchas sociales por defender un pedazo de tierra, hoy, es mejor, mirar el presente y el futuro con inteligencia para proponer estrategias de solución a nuestras demandas.

(Autobiografía de Leona Santos, Maestra Tenek, mes julio 2006)

Fue a partir de los talleres “La memoria, la palabra y la historia de vida” que realizamos en 2006 que pudimos trabajar la metodología de las historias de vida con los maestros. La oportunidad de escribir su historia fue recibida con gusto, la mayoría se sentían reconocidos y deseosos de compartir su historia, otros expresaron claramente que sería muy doloroso para ellos hacer el ejercicio, pero que lo intentarían.

Para otros, el ejercicio carecía de sentido, no le veían ningún beneficio práctico a escribirla. También hubo cierta desconfianza, después de todo, yo era frente a ellos una mestiza y los mestizos no les han dejado nada bueno. No puedo negar que sufrí el rechazo e indiferencia en varios momentos de la investigación, tal como lo hacían con los otros mestizos de la región. Con el tiempo mi relación con ellos mejoró bastante, incluso algunos asisten a mi seminario permanente de investigación en el Colegio de San Luis.

El trato respetuoso como profesionales, es lo que nos conectaba y después de todo, éramos parte de instituciones con proyectos que buscaban el desarrollo de la interculturalidad y queríamos intercambiar experiencias y conocimientos sobre el tema.

Las autobiografías o historias de vida constituyen una herramienta importante en investigaciones sociales, también en la evaluación y certificación de competencias profesionales. En Francia y en Canadá se han usado desde hace tiempo para conocer los perfiles intelectuales de los sujetos de investigación. Vale decir que el pequeño grupo de intelectuales indígenas, ya estaba acostumbrado a elaborar el *currículum vitae* y a actualizarlo con cierta regularidad. Quizá por ello se les facilitó la escritura de su historia de vida.

La historia de vida permite descubrir la construcción de la subjetividad, las claves de interpretación y la mirada con que nos vemos a nosotros mismos y al mundo que nos toca vivir, a la forma en que interpretamos y sentimos aquellos fenómenos sociales e históricos de los que generalmente una persona no se pone a escribir, sino que sólo los vive.

Como método de investigación permite tener una idea de la totalidad de una experiencia biográfica en el tiempo y en el espacio, desde la infancia hasta el presente, desde el yo y las relaciones significativas y el entorno social. Asimismo permite tener datos de las percepciones individuales del cambio personal y social.

El reto metodológico radica no solo en explicar la historia de vida o en llegar a concebir algunos modelos explicativos a partir de variables de repetición; se trata de entender que la vida y el trabajo de un individuo edifican la experiencia social y, que al escribirse el relato de vida, se pone en práctica un trabajo de auto-interpretación de experiencias, el acto de reflexionar la propia vida constituye una oportunidad para el cambio. La investigación y su metodología, afectan de maneras imprevisibles, generalmente en formas positivas, a los implicados.

En la presente investigación hubo menos autobiografías y más relatos de vida obtenidos a partir de entrevistas semiestructuradas, pese a cierta conducción de los recuerdos para estructurar un relato, podemos afirmar por los resultados que es posible recuperar la perspectiva persona del sujeto entrevistado para explicar las dimensiones básicas de su experiencia en su aspecto vital, cultural y social. Destacando los eventos cruciales que lo afectaron de alguna forma, tanto en términos traumáticos como aquellos que le cambiaron la vida en formas positivas.

Una historia de vida puede elaborarse sobre la base a un documento escrito por el propio sujeto (autobiografía, unas memorias, un diario), pero no corresponde a la metodología aquí explicada en la que el investigador interviene directamente en el relato. Sólo captando los procesos y los modos en los que los individuos captan y crean su vida social, podremos captar el significado subjetivo que las cosas poseen para ellos. Estas percepciones y autopercepciones son muy importantes en la construcción de la interculturalidad.

Preveíamos la necesidad de platicar libremente con los maestros y conocer sus puntos de vista sobre su trabajo y sobre sus expectativas en la educación indígena e intercultural. Para ello impartimos tres de estos talleres procurando darle difusión en la prensa y construyendo todos los puentes posibles para que llegaran los maestros a nuestras reuniones. Les hablamos sobre la importancia de la historia de vida para los grupos subalternos. Nuestra intención era, enfáticamente, acercarnos a conocer sus estrategias para hacerse maestros y para enseñar en idiomas indígenas, no obstante sobre la marcha, si bien atendieron nuestras preguntas, lo que ellos destacaron en sus relatos son sus esfuerzos para salir adelante en entornos de pobreza extrema.

EL PRIMER ENCUENTRO CON LOS MAESTROS:

Los primeros encuentros son muy importantes, dejan una huella de la que luego podemos partir para conocer los cambios. Cuando organizamos los talleres en la Normal de la Huasteca, no podré olvidar mi encuentro con ellos. Llegaron puntualmente desde muy lejos, algunos en colectivo, otros en taxis, en autos, en camionetas; iban pulcramente vestidos, su trato era humilde y correcto. Identifiqué a una pareja que había desayunado en el mismo restaurante en que nosotros lo hicimos en Tamazunchale, llevaban una niña de tres años aproximadamente y la maestra mostraba un avanzado embarazo. Hacía mucho calor y había mosquitos, ellos lucían tranquilos pese a ello. Se sentaron (ahora lo entiendo) por afinidades étnicas. Se saludaban con cortesía en Español y a ratos murmuraban en idiomas indígenas durante el descanso.

Posteriormente entendí que los maestros que tenía junto a mí eran resultado de una historia de esfuerzos, pero no podía saber qué tan grandes habían sido...

RELATOS DEL NACIMIENTO:

“No me registraron sino hasta que vieron que iba a sobrevivir”, el maestro Damián Hernández, Nahuatl, originario de Picholco, Axtla de Terrazas, comenta que el nació en enero de 1951:

nací mucho muy pequeño, en la misma pobreza, yo nací muy desnutrido y pensaban que iban a ver en los primeros días o los primeros meses si no iba a morir... ya en julio estaba más grandecito, entonces me registran en julio"... (Entrevistado julio de 2007)

Yo no estaba registrado, yo mismo me registré cuando tenía 13 años, porque me estaban pidiendo mi acta de nacimiento y entonces tuve que ir al municipio, así medio hablando en español [...] tuvo que ir mi papá [el pagó los gastos de pasajes de su padre porque ya trabajaba]. (Ignacio Ramírez, Julio de 2007)

Nací el 11 de agosto de 1960 en un poblado que se llama corralillo Cepeda en el Municipio de Tantoyuca, Veracruz. Mis padres fueron Julieta Pérez, mi

mamá es hija de él mi madre era su hija. Somos 12 hermanos.” (Taurino P.C. entrevistado julio 2007).

El Maestro Cristóbal, nacido en el ejido de San Nicolás (Tanlajás) señala que la pérdida de su padre cuando era muy pequeño le trajo grandes desventajas para salir adelante. Él se fue a trabajar al DF como mozo. (entrevistado en julio 2007).

El dato de nacimiento trae la historia de la madre, con la rudeza de su vida afectando a todos, en varios testimonios salen a la luz los matrimonios arreglados con grandes desventajas para las mujeres. La maestra Silvia, por ejemplo comenta que su madre a los 12 años fue obligada a irse con su padre que ella fue muy infeliz por ello toda su vida. (Silvia Guadalupe Hernández González, julio de 2007). Esta costumbre entre los Nahuas se repite en varias historias, la madre del maestro Taurino además de ser obligada a una relación incestuosa con su padre, tuvo con él 12 hijos y murió antes que su padre, Taurino no menciona recuerdos dulces de esta mujer que le dio la vida (Taurino Pérez Cruz, 2007).

PRECARIEDAD, HAMBRE Y POBREZA:

Mi primera sorpresa al leer las historias de vida de los maestros fue descubrir los niveles de precariedad por los que han atravesado. Creía que ya lo conocía todo, pero no era así. Creía que la pobreza extrema no había sido experimentada por el sector de maestros mexicanos, a los que suponía procedentes principalmente de la clase media rural y urbana.

Por otra parte, quien conoce la Huasteca ve una bella naturaleza, pródiga en frutas, manantiales y tierra fértil para la agricultura. Nadie supondría que en la exhuberancia de recursos naturales viven niños con hambre, los más pobres del estado. En las entrevistas aparecen los testimonios de hambre y miseria en la infancia. Damián Hernández recuerda:

cuando yo era niño en realidad nunca me dieron para llenarme, tortillas eran contaditas, porque éramos varios hermanos, yo soy el de séptimo lugar de la familia, entonces para comer no daba para más, la economía de mi familia era bastante crítica, entonces a mi me contaban por lo menos dos tor-

tillitas en la mañana y en la tarde y bueno a veces en la noche una tortillita, de hecho nada más contadas, pero si es que alcanzaba comer una salsa, cuando era comer bueno pues era una salsa. A veces mi madre [...] que en paz descanse, veía la necesidad de darme comer un poquito más, pues escondía una tortilla y cuando ya no había nadie, pues me daba la tortilla, pues sentía el dolor que yo lloraba, que no comía hasta llenarme, eso fue en mis primeros años de infancia. (17-VII-2007)

Son muchas las historias de hambre, la mención de una niñez de días enteros con los estómagos vacíos, con ansias de comer pan, tortillas, frijoles y carne. Adolescencias de grandes carencias y de vivencias de discriminación constante. Son historias de niños, donde los que lograban sobrevivir y posteriormente ir a la escuela, tendrían que alternar la escuela con el trabajo. Generalmente en poblaciones apartadas, caminaban mucho para ir a la escuela bajo la lluvia o el calor, “mal comidos” y continuaban con jornadas completas trabajando en el campo cortando caña o en las molindas junto a sus padres o en el pastoreo y trabajo doméstico.

Las maestras Ignacia Hernández, Ma. Justina y Rosa Hernández, por ejemplo, relatan que pasaban grandes trabajos para alternar los estudios y el trabajo. Al interior de la familia se hacía la selección de los que estudiarían y de los que tendrían que trabajar para el sostenimiento del grupo familiar:

Fuimos 16, pero los que estamos existiendo ahora somos 11, los demás fallecieron. Pues nosotros fuimos un hogar muy humilde, pero mi papá, [...] se preocupó mucho en la familia y logró que pudiéramos salir adelante nosotros, no todos, nada más cuatro, lo otros tres son profesionistas. [...] mi papa, pues molía...y tenía unos ganados y había que ayudar con la leche, [...] hacer queso y todo eso, para sostenimiento de la familia, ayudando a mi papá. (Ignacia Hernández, 2007).
Pues yo de muy chica a mi me gustaba mucho tra-

bajar en el campo o sea lo que es la vida en mi comunidad me gustaba mucho, ayudaba en mi casa verdad, en el quehacer y estudiaba también. Batallé un poco para leer, aprendí a leer hasta el tercer grado [...] me salí de mi comunidad, me llevaron a Tanlajás, con uno de mis padrinos porque carecíamos de recursos para que continuara estudiando. (Ma. Justina Guzmán Hernández 2007).

Yo empecé a trabajar a los seis años por lo mismo de que no teníamos, mis padres no tenían con que mantenernos, para comprarnos calzado, vestido, alimentos, todo eso, [...] yo empecé a trabajar en una iglesia, empecé a los seis años, cuando yo entré a la primaria porque no tenía calzado, no tenía nada, trabajaba haciendo lo que podía, [...] y también en cada vacaciones [...] después salí a Matamoros a trabajar y también a estudiar lo que fue la telesecundaria [...] también pasé muchas carencias porque empecé a vivir con una señora y ps veces tenía que pagarle la renta y por pagar la renta me quedaba con medio comer, a veces nos la pasábamos con dos tortillas o una tortilla al día y algo de frijoles o lo que nos alcanzara a regalar la gente ahí... (Rosa Hernández, 2007)

La maestra Ma. Genoveva Hernández, hija de un jornalero de un rancho apartado del Municipio de Tancanhuitz, comenta que ella y sus hermanas ayudaban a todo, desde limpiar potreros y corrales, hasta el trabajo rudo de la molienda de caña. Se decidió que sólo ella, la más pequeña, sería la única que tendría estudios, pues sus hermanas tenían que ayudar al padre “pues de ahí tenía que sacar para comer y para que yo estudiara, entonces mis hermanas son las que trabajaron para que yo siguiera estudiando” (Ma. Genoveva Hernández, 2007).

La infancia era dura también en el trato que recibían de sus propios padres y de sus maestros:

Mi mamá durante nuestra infancia nos trataba muy mal, hasta traigo de hecho un hueco, (se toca la ca-

beza) de donde bueno me caí y ella todavía me pegó y me dejó casi muerta. [...] también por un dibujo [...] a mi maestra le molestó que yo la hubiera dibujado y fue cuando mi mamá me pegó y me dejó inconsciente [...] la dibujé porque me gustó como venía, me recogió el dibujo, con el comisariado de la comunidad metió, metieron, como una demanda y a mi mamá eso no le gustó y fue donde me pegó hasta donde quiso y jamás volví a dibujar bonito... (Rosa Hernández 2007)

En muchas de las historias, el acceso a una escuela secundaria de por sí precaria, era de paga y distante. Implicaba un gran esfuerzo de los alumnos y sus familias poder asistir con regularidad. Así fue el caso de la maestra Fortunata Martínez, quien huérfana de padre, tuvo que trabajar duro junto con su madre y sus cinco hermanos para ir a su secundaria que quedaba a 8 kilómetros y con un horario de las 16 a las 22 horas:

teníamos que caminar a partir de las dos de la tarde para llegar a las cuatro, teníamos que caminar por toda la carretera pavimentada, pues a mi me tocó todavía asistir a esa escuela con los pies descalzos [...] únicamente nos conseguían un local con una familia donde nos quedaríamos a dormir y al siguiente día pues, retornar [...] porque mi mamá [...] sembró juntamente con nosotros caña de azúcar y con sacrificios logró sacar un trapiche, un molino de caña. Entonces en las mañanas teníamos que salir a las 5 o 6 de la mañana dependiendo del tiempo [...] para las 7 ya estábamos en la casa listos para el trabajo del campo, ir al corte de caña, al acarreo, a moler, a hacer la caña de azúcar, y a las 12, era rutinario, a la una a bañarnos y a medio comer, porque no había lo suficiente y así otra vez. (Fortunata Martínez, 2007).

Cuando Fortunata fue la única que tenía que hacer ese recorrido porque sus hermanos mayores terminaron su secunda-

ria, “ya no podía caminar sola” y buscó un lugar en casa de una compañera. Recuerda que tuvo que hacer trabajos de sirvienta cuando apenas era una niña de trece años, desnutrida y de bajo peso, soportando humillaciones:

Con esa familia no me dieron un maltrato físico pero en cierta forma había discriminación, porque a mi jamás me sirvieron de comer la comida que se estaba sirviendo, ¡no! primero comía toda la familia y de lo que dejaban de las mesas, con la mesa puesta me dejaban lo que iban dejando los hijos de la familia, ese era mi alimento. (Fortunata Martínez, 2007).

La madre de Fortunata decidió que al único que apoyaría para que siguiera estudios más allá de la secundaria sería al único varón de sus hijos, a las mujeres no, “porque se casarían y tendrían un hombre que las mantendría”. Fortunata con sus estudios de secundaria y por ser hablante de Tenek, a los 16 años logró un puesto de promotora de educación indígena y se siguió preparando, llegó a ser supervisora y se tuvo que jubilar hace un par de años debido a la Diabetes severa que padece.

LA FORMACIÓN INACABADA:

Los actuales maestros indígenas constituyen una generación que enfrentó grandes dificultades para contar con una formación básica y normal adecuada. El problema no era sólo ser indígena monolingüe, sino carecer de escuelas cercanas a sus comunidades. El otro factor definitivo para completar su escolaridad es el hecho de que tenían que trabajar para vivir desde pequeños, para ayudar a sus familias y pagarse sus estudios. En la región Huasteca la escuela pública no ha sido suficiente para apoyar estos procesos de formación, ante el cierre de los escasos internados y la insuficiencia de becas en los albergues, los niños y jóvenes que desean seguir estudios tienen que trasladarse a las cabeceras municipales y pagar renta o bien pagar una escuela particular que tenga horarios más flexibles que las escuelas públicas.

En los años ochentas los maestros indígenas carecían de preparación normal, se incorporaban sólo con secundaria. Una

vez en servicio seguían estudiando su bachillerato y posteriormente la licenciatura en la Universidad Pedagógica de la región o en cursos de actualización. Por ello comentan en sus historias de vida que entraron sin preparación y aprendieron de otros maestros o directivos que los guiaron. A la par, la mayoría ha logrado “nivelarse” y cuentan con licenciatura y sólo un porcentaje muy bajo se quedó sólo en el bachillerato.

Lo cierto es que este sector del magisterio se caracteriza por aprender muchas cosas en la vida práctica y cotidiana, por necesidad han incursionado en diferentes oficios, además de tener conocimientos agrícolas. Por ejemplo el Profesor Pablo Ascensión relata que a los once años tuvo que emigrar de su comunidad para buscar escuela secundaria, lo cual implicaba buscar trabajo para su sostenimiento, para ello se fue a Tampico, trabajó de taquero en un mercado, trabajó en una discoteca vendiendo discos, vendió libros, incursionando en varias actividades informales. Lo que ganaba servía para ayudar a sus padres y para ir sacando la escuela poco a poco. Después en San Luis Potosí fue policía judicial, entró al ejército, su proceso de escolarización fue lento por resolver la forma de vivir, “Cuando salí de secundaria salí casado” y tenía que mantener a mis hijos. Entre 1982 y 1986 terminó la secundaria y la Normal (Pablo Ascensión Hernández, entrevistado en julio 2007). La maestra Silvia, aprendió de su padre algunas técnicas curativas tradicionales pues él era curandero y de su madre aprendió a hacer el Zacahuil (un tamal enorme) pues se dedicaba a venderlo. La mayoría de los maestros sabe tocar algún instrumento musical y conoce y practica danzas tradicionales.

El deporte, especialmente el básquetbol es una de las actividades que apasionan a maestros y maestras. En la región se promueven constantes encuentros deportivos en los que ellos participan.

Las maestras indígenas, se caracterizan por hacer el triple esfuerzo de trabajar, atender su familia y estudiar. Varias de las entrevistadas relatan en sus historias la culpa permanente por no poder hacer nada bien, especialmente cuidar a los hijos. Durante los talleres que realizamos algunas de ellas llegaban con los niños y les daban papel y colores para entretenerlos mientras trabajaban.

La maestra Silvia Guadalupe, nahuatl y con 22 años de servicio, ha estado capacitándose y estudiando desde su ingreso

al magisterio porque sólo tenía el bachillerato. Actualmente ha terminado su licenciatura en la Universidad Pedagógica de Cd. Valles y es madre de nueve hijos (todos muy exitosos en la escuela) y la proveedora principal de su hogar porque su esposo es albañil, además es el sostén de su madre anciana.

La educación era vista como un medio para salir adelante, con muchos esfuerzos, así lo expresa la maestra Josefa Reyes quien no quería repetir la situación de pobreza y analfabetismo de su madre:

Yo dije, voy a estudiar y trabajar y tengo que salir, porque yo no voy a estar así, porque en ese tiempo de aguacero, se planta el agua, no tengo ni que comer. Mi pobre mamá que agarraba un pollito que a vender para comprar maíz, era algo trise, yo no lo voy a soportar, yo tengo que salir adelante y de ahí dije voy a salir adelante, si no, no voy a sobrevivir, si no paso el examen (para entrar a la Normal) me voy a Estados Unidos a ver que hago, pero tengo que trabajar, tengo que salir adelante, tengo que mejorar mi casa, tengo que mejorar mi familia. (María Josefa Reyes, Julio 2007)

Josefa, maestra Tenek, terminó sus estudios de normal y ya no siguió estudiando porque tenía siete hijos que cuidar. Además vivió la tragedia de que se incendiara su casa y perdió mucho de su patrimonio.

A veces comía, veces no comía, como yo no tengo nadie que me ayude, llegaba y yo lavaba la ropa de ellos y los pañales, [...] la ropa de mi esposo, la ropa mía. [...] me echaba atrás al chiquito y a lavar. Al hacer mis documentos, tres, cuatro de la mañana para hacer mis documentos y atrás con mi niño chico. (María Josefa Reyes, Julio de 2007)

EL DESCUBRIMIENTO DE SU LENGUA Y EL POSICIONAMIENTO ÉTNICO:

Las estrategias para sobrevivir también implicaron la revisión y la

negociación cotidiana con la sociedad mestiza, así en los lugares en donde el idioma indígena no era valorado, los padres procuraban que sus hijos se desempeñaran sólo en idioma español desde la casa.

Algunos maestros recuperaron su idioma materno una vez entraron al servicio, por ser asignados a trabajar a una escuela de niños monolingües. Llama mi atención la existencia de maestros que han aprendido a hablar Tenek y Nahuatl, en las entrevistas declaran que esto se debe a que han tenido que trabajar en zonas de uno u otro idioma y lo tuvieron que aprender, son raros los casos que aprendieron a hablarlo en su casa aunque efectivamente hay varios descendientes de madre nahua y padre tenek.

Todos los maestros tienen aprecio por su idioma indígena, enseñan a sus alumnos en los dos idiomas y también —la mayoría— a sus propios hijos. El manejo de la gramática es más complicado, señalan que la llegada de libros para estudiantes y profesores en idiomas indígenas les ha ayudado a un manejo más completo de sus lenguas. Mucho del trabajo educativo se concentra en la lengua como ejercicio de afirmación de la identidad. Cantan canciones infantiles y el himno nacional en idiomas indígenas, cubren los contenidos de la enseñanza homogénea para todos los niños del país pero en forma bilingüe.

Podría seguir contando más historias pero el espacio de esta ponencia es limitado. El interés es ofrecer una muestra de la potencialidad que tiene esta metodología para el conocimiento de los maestros indígenas de México, por la densidad cultural, emocional y vivencial que hay en cada relato.

A MANERA DE CONCLUSIÓN:

Las historias de vida que he podido conocer en la presente investigación me han mostrado que los maestros indígenas mexicanos son de los sectores más pobres y olvidados. Que el magisterio no es homogéneo, sino que a su interior existen grupos más vulnerables, portadores de historias de pobreza extrema. Que el Estado no genera acciones compensatorias suficientes para este sector y si en cambio sigue siendo depositario de discriminación estigmática.

No es cosa menor ser sobreviviente de la pobreza del campo y convertirse en profesionista en un entorno de alta precariedad. En muchos de los casos estudiados, los maestros constitu-

yen la primera generación bilingüe y con un título. Todos ellos se muestran orgullosos de sus logros a pesar de tener historias de sufrimientos y humillaciones. Para ellos el modelo de educación indígena sigue siendo básicamente indigenista-bilingüe y en cambio, el proyecto de educar en la interculturalidad es desde luego una política educativa difícil de comprender y operar en sus escuelas, otros afirman que “es lo mismo, pero con otro nombre”.

Las actuales políticas para el sector develan un conocimiento precario o inicial acerca de los maestros indígenas, se advierte que el trato homogenizador y discriminador que se les ha dado, ha tendido a afianzar las desigualdades y desventajas interétnicas en San Luis Potosí.

Es decir existe el riesgo de desaparición de los xi'uis en el mapa educativo indígena, pues al ser minoritarios, les imponen maestros nahuas y teneks, mismos que son numéricamente dominantes y que gozan de mayor formación y demandan plazas para sus hijos en el magisterio. Este tema, apenas en exploración, será tratado con mayor detalle en próximos trabajos.

Las historias han ofrecido asimismo una primera mirada a las condiciones de género del magisterio indígena. Las maestras a diferencia de las mujeres de casi la totalidad del magisterio no indígena, además de trabajar desde muy chicas, en su formación, -también precaria-, carecieron del acceso a información o de referencias para crearse condiciones para una mayor autonomía, como el uso de anticonceptivos, el manejo de sus salarios y el cuidado de su salud. En las historias de vida develan sus conflictos con los esposos por superarlos de algún modo.

La mayoría de los maestros entrevistados están convencidos de la necesidad de luchar contra el racismo y la discriminación de las futuras generaciones, la estrategia que ellos consideran más efectiva para hacerlo sigue siendo el estudio. No obstante, todos ellos coinciden en que carecen de instrumentos pedagógicos, ejercicios y materiales educativos en idiomas indígenas que recuperen en formas interculturales otros aspectos de la cultura indígena. El reto compartido es:

reconocer la importancia de construir una educación intercultural a partir de las demandas de las distintas organizaciones étnicas, garantizando el

Estado nacional un estado de derecho y la vigencia de una educación pública de excelencia y no de deficiencia, nuevas modalidades educativas que articulen la igualdad con la diferencia, así como un diálogo intercultural permanente (Bertely, 2001)

Quedan muchas historias por contar y otros tantos retos teóricos que poner en juego para dotar de sentidos a este primer acercamiento a las historias de vida. Quisiera cerrar señalando mi convencimiento de que los maestros son un pilar importante para enfrentar los retos para construir la interculturalidad y este camino implica un trabajo más cercano con ellos, pues sólo con su participación, con sus saberes y sus experiencias, con sus reflexiones y propuestas, podrá darse contenido a ese proyecto más soñado y enunciado que dotado de resultados y caminos certeros.

BIBLIOGRAFÍA

- Aceves Lozano, Jorge, *Historia oral e historias de vida. Teoría, métodos y técnicas. Una Bibliografía comentada*, CIESAS, Cuadernos de la casa chatá, México, 1991.
- Balan, Jorge et al., *Las historias de vida en ciencias sociales*, Ediciones Nueva Visión, Buenos Aires, 1974.
- Bertely, María, "Panorama histórico de la educación para los indígenas en México", en Galván, Luz Elena, Coord., *Diccionario de Historia de la Educación*, México, UNAM-CIESAS.
- De Certeau, Michel, *La escritura de la historia*, Universidad Iberoamericana, México, 1985.
- Ferraroti, Franco, *La historia y lo cotidiano*, Editorial península, Barcelona, 1991.
- Goffman, Erving, *La presentación de la persona en la vida cotidiana*, Amorrortu, Buenos Aires, 1971.
- Gonzalez, Luis, *El oficio de historiar*, El colegio de michoacán, Zamora, 1988.
- Le Goff, Jacques, *Pensar la historia*, Editorial Paidós, Barcelona, 1991.
- Lotman, Yuri et al., *Semiótica de la cultura*, Editorial Cátedra, Madrid, 1979.
- Mauss, Marcel, *Introducción a la Etnografía*, Ediciones Istmo, Madrid, 1974.
- Mead, George Herbert, *Espíritu, persona y sociedad*, Editorial Paidós, Buenos Aires, 1968.
- Morris, Charles, *La significación y lo significativo*, Editorial Alberto Corazón, Madrid,

- Perelman, Ch. y Olbrechts-Tyteca, L., *Tratado de la argumentación*, Editorial Gredos, Madrid, 1989.
- Ricoeur, P. et al, *Las culturas y el tiempo*, Editorial Síguema-UNESCO, Salamanca, 1989.
- Saltalamacchia, Homero R., *Historia de vida*, Ediciones CIJUP, Puerto Rico, 1992.
- Schwartz, Howard y Jacobs, Jerry, *Sociología cualitativa*, Editorial Trillas, México, 1984.
- Searle, John, *Actos de habla*, Editorial Cátedra, Barcelona, 1980.
- Sitton, Thad et al., *Historia oral, una guía para profesores (y otras personas)*, fondo de cultura económica, México, 1989.
- Varela, Francisco et al., *De cuerpo presente. Las ciencias cognitivas y la experiencia humana*, editorial Gedisa, Barcelona, 1992.
- Wittgestein, Ludwig, *Investigaciones filosóficas*, Unam-Editorial Crítica, México, 1988.
- Wolf, Mauro, *Sociologías de la vida cotidiana*, Ediciones Cátedra, Madrid, 1982.

EN BUSCA DE CONTENIDOS Y SENTIDOS PARA LA EDUCACIÓN RURAL

A EDUCAÇÃO PARA A ZONA RURAL NO SUL DO BRASIL: SENTIDOS E PERSPECTIVAS A PARTIR DAS CONFERÊNCIAS BRASILEIRAS DE EDUCAÇÃO

Flávia Obino Corrêa Werle
Ana Maria Carvalho Metzler

Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

As Conferências Brasileiras de Educação iniciam em fins do século XIX; representam¹ um momento significativo de organização do campo educacional e de reflexão sobre a especialidade da educação escolar. O argumento deste texto analisa-as tendo em vista sua contribuição para divulgar e consolidar, no campo da educação, o debate acerca da educação rural. No período imperial as conferências pedagógicas destacavam-se como estratégia de aperfeiçoamento docente. Eram reuniões de professores de diferentes níveis com o objetivo de discussão de questões relacionadas ao ensino - métodos, organização, regramento disciplinar, problemas e processos de ensino -, por vezes resul-

¹ Cunha, 1981, p. 6

tando em publicação de conclusões. Configuravam um espaço formativo ampliado, do qual participavam professores públicos e particulares - em algumas províncias do Brasil, sem a presença de autoridades de ensino -, para discutir o funcionamento das escolas, os métodos de ensino, aspectos disciplinares e suas experiências profissionais. Um pressuposto de abertura e acolhimento as inspirava, tanto que, no Maranhão, em 1883, delas poderiam participar quaisquer cidadãos, com permissão prévia do corpo docente que as organizava e compunha², estes, em geral, professores da Escola Normal.

Até meados do século XX os conteúdos dos discursos produzidos nessas Conferências³ refletem o momento em que se debate o vínculo entre a permanência da população no campo e o papel formador que a escola deve exercer para estancar o êxodo rural e incrementar um projeto de higienização da cidade, de nacionalização e patriotismo. As Conferências abordam o ensino primário e secundário adquirindo temáticas mais específicas a partir de 1935, quando, em sua sétima edição, destacam a Educação Física e, em 1942, no oitavo congresso, a Educação Primária Rural.

A educação primária e, de modo especial, a formação de professores para as zonas rurais, discutidas em Goiás, no Congresso de 1942 refletem o período transitório de inserção do Brasil ao sistema capitalista, através da adoção da industrialização substitutiva de importações. Um período em que a interpretação nacional burguesa ganha espaço nas políticas públicas, estas então voltadas para o desenvolvimento do setor urbano em detrimento do rural.

Revisitando a interpretação da vocação agrária do Brasil, observa-se, no 8º. Congresso de Educação, nítida adoção do ruralismo pedagógico que acredita ser a educação específica para o meio rural, uma alternativa para o desenvolvimento do país cuja maioria da população ainda se concentra nas zonas rurais.

² Moacyr, 1939, v.1, p. 235

³ Neste texto utilizaremos igualmente conferência e congresso seguindo o material empírico consultado que indiferencia estas designações. Ana Chrystina mignot e Libânia Xavier, na apresentação de Páginas da história (2004) também referem “conferências ou congressos nacionais de educação” (Silva, 2004, p. 12).

Ao ruralismo pedagógico associava-se a necessidade de sustentação do projeto de industrialização do país vinculado à exportação de produtos agrícolas, possibilitando, através de políticas populistas a cooptação de trabalhadores urbanos.

Partindo destas premissas, o capítulo⁴ apresenta o conteúdo dos discursos proferidos pelos educadores no Congresso de 1942 sobre a educação primária rural, com especial destaque a formação de professores bem como discute as repercussões do ruralismo pedagógico brasileiro nas práticas educativas das primeiras Escolas Normais Rurais e nos atuais projetos de educação do campo, no sul do país. Para tanto, inicia tratando do contexto histórico brasileiro em que as Conferências de Educação estão inseridas, com especial destaque à década de 1940. Apresenta as temáticas proferidas nas conferencias para tratar, especificamente do 8º Congresso Brasileiro de Educação em que são discutidos o ensino primário rural e a formação de professores. Considerando as diversidades regionais, discute as repercussões do ruralismo pedagógico nas práticas curriculares de três escolas criadas neste período, no Rio Grande do Sul, por Congregações de Confessionalidade Católica masculinas. No final do capítulo há algumas referências ao debate mais atual acerca da educação rural e a educação do campo bem como à II Conferência Nacional por uma Educação do Campo, realizada em 2004.

UM BRASIL RURAL COM PROJETOS URBANOS

A década de 1930 demarca a passagem do modelo de desenvolvimento primário exportador para a indústria substitutiva de importações. Até então, o Brasil atua como um fornecedor de matérias-primas, riquezas minerais e alimentos para o mercado internacional e importador de produtos manufaturados. O Estado adota “políticas sociais com objetivo de firmar a identidade nacional e propiciar condições mínimas de trabalho para os imigrantes que chegam para viabilizar as empresas exportadoras de bens primários”⁵. Tendo por eixo dinâmico o setor externo, o

⁴ Este trabalho decorre do projeto de pesquisa “Histórias das Instituições Escolares: Escolas Normais Rurais”, desenvolvido com apoio do CNPq e com a colaboração das auxiliares de pesquisa Lenir Marina Trindade de Sá Brito (PIBIC), Sheila E. Konarsewski (Unibic) e Cinthia Colao Merlo (PIBIC/2007).

⁵ Pinheiro, 1995, p.65

país torna-se vulnerável as crises mundiais⁶ seja pela diminuição da demanda pelos produtos que exporta ou pela escassez e aumento dos preços dos produtos que importa.

Com o esgotamento de modelo primário exportador, a indústria substitutiva de importações ganha espaço, progressivamente, em relação à atividade exportadora. O Estado “ganha feições industrialistas e populistas, procurando, por meio das políticas sociais, cooptar os trabalhadores urbanos”⁷

Destaca Bielschowsky⁸ que a crise econômica internacional, suas repercussões internas e a centralização política nacional posterior à revolução de 1930 estão entre os principais fatores que explicam a ideologia desenvolvimentista nacionalista surgida no período de 1930 a 1945, quando Getúlio Vargas assume a presidência do Brasil. Os desenvolvimentistas nacionalistas do setor público defendem a implantação de um capitalismo industrial com forte inclinação pela intervenção do Estado na Economia, mediante políticas de apoio à industrialização planejada e entre as quais se incluem investimentos estatais nos setores considerados básicos. Apresentam particular “preocupação com o desemprego, a pobreza e o atraso cultural da população brasileira, e pelo arcaísmo das instituições do país”⁹. Sob a égide do desenvolvimentismo nacionalista, a obra centralizadora realizada no Governo de Getúlio Vargas desde 1930 é plenamente concretizada no período de 1937 a 1945, denominado de Estado Novo. É neste que se ampliam as atividades do Estado e a criação quadros técnicos com significativa importância nos processos de decisão político-administrativas.¹⁰

Se a ênfase na indústria substitutiva das importações e no nacional desenvolvimentismo resulta no crescimento industrial de 11,3% ao ano, no período de 1933 a 1939, o mesmo não se pode afirmar do período de 1939 a 1945, quando o crescimento industrial é de apenas 5,4% ao ano. De acordo com Farias e Barros¹¹ uma das explicações para o decréscimo industrial

⁶ Destacam-se a I Guerra Mundial e a Depressão de 1930.

⁷ Pinheiro, 1995, p. 65

⁸ Bielschowsky, 1997, p. 80

⁹ Bielschowsky, 1997, p. 85

¹⁰ Faria e Barros, 1982, p. 53

¹¹ Faria e Barros, 1982, p. 50

é decorrente da crise mundial provocada pela II Grande Guerra, “momento de inflexão da história econômica”. Neste período o governo enfrenta a segunda seca na região nordeste¹² do país. Com a seca, os retirantes famintos vão a procura de trabalho e alimentos nas cidades mais próximas.¹³ Para os técnicos do Estado Novo tais migrações para as cidades geram problemas políticos, sociais administrativos sendo necessário realizar sua migração para outras regiões do território nacional.

Observando que os países aliados, em decorrência das complicações econômicas oriundas da guerra, sofrem problemas de abastecimento de borracha, importante na construção de veículos, pneus e armamentos em geral e diagnosticando a necessidade de realizar a migração dos retirantes da seca, o governo organiza, em caráter emergencial, o recrutamento de trabalhadores para os seringais da Amazônia em 1942.¹⁴

O governo federal passa a incentivar a ocupação dos *vazios demográficos* no interior do país seja através da “cruzada para a Amazônia” ou programa de ocupação, a “Marcha para o Oeste”, quando cria a Fundação Brasil Central que tem por objetivo mapear e criar núcleos populacionais em diversas áreas do Centro-Oeste¹⁵.

Neste período a educação é chamada a constituir o cidadão do Estado Novo, educando-o para a pátria.¹⁶ O Estado

¹² Primeira seca na região nordeste do Brasil ocorreu em 1932.

¹³ “Os retirantes procuravam as áreas centrais das cidades, áreas normalmente próximas aos mercados de alimentos, feiras livres e prédios das prefeituras. As áreas residenciais não eram diretamente afetadas pela presença dos famintos, muito embora eles circulassem pedindo esmolas; mas, como em toda cidade pequena, as notícias corriam rápido e a presença de uma multidão que muitas vezes alcançava um número expressivo causava, quase sempre, curiosidade e espanto” (Neves, 2001, p. 117).

¹⁴ “A solução, mais uma vez, foi a emigração; agora, todavia, dentro de um novo contexto, em que o ‘discurso do Poder reduz brasilidade a parâmetros geográficos e econômicos’ e que a grande tarefa imposta pelas novas condições da realidade nacional seria ‘eliminar os vazios demográficos’ e fazer com que ‘as fronteiras econômicas coincidam com as fronteiras políticas’”, conforme discurso do presidente Vargas em Manaus, em 1940, pregando uma “cruzada” para a Amazônia nos moldes da “Marcha para o Oeste” que se efetivava então no centro-sul do País” (NEVES, 2001, p.119).

¹⁵ Alves Júnior, 2003, p. 17

¹⁶ Baía Horta, 2000

tutela a sociedade, dirigindo-a para a modernidade. Articulam-se discursos acerca da identidade e unidade nacional. Na intenção de “empreender uma política de interiorização, conquista e colonização de regiões interioranas do Brasil” busca ocupar espaços políticos e econômicos.¹⁷

Por outro lado, no meio acadêmico, ressurgiu a interpretação da vocação agrária¹⁸ do Brasil destacando-se pensadores como Gilberto Freire, Buarque de Hollanda, Eugênio Gudin, Euclides da Cunha, Barbosa Lima Sobrinho, Sud Mennucci que nas diversas áreas do conhecimento realizam uma análise crítica do Brasil durante o processo de implementação da indústria substitutiva das importações.

No plano educacional, emergem os ideais da vocação agrária através do ruralismo pedagógico que acredita ser a educação um meio para fixar o homem no campo e que, resumidamente, consiste “na defesa de uma escola adaptada e sempre referida aos interesses e necessidades hegemônicas no setor rural”.¹⁹

Embora o ruralismo pedagógico não chegue a ser uma referência no ensino brasileiro, enquanto discurso, parece permear algumas narrativas sobre a formação das escolas normais rurais apresentadas, de modo especial, no 8º. Congresso promovido pela Associação Brasileira de Educação.

CONFERÊNCIAS NACIONAIS DE EDUCAÇÃO

Sob a égide do modelo primário-exportador e preponderância da interpretação da vocação agrária, realiza-se no Brasil de 1873, segundo Prado²⁰, a primeira conferência pedagógica de educação, no Rio de Janeiro. Várias conferências de educação são realizadas, ora convocadas pelo governo, ora por iniciativa da socie-

¹⁷ Prado, 2000, p. 49

¹⁸ (...) de acordo com a interpretação da vocação agrária, o Brasil não é visto como um país subdesenvolvido, mas como um país rico e cheio de futuro, com uma vocação agrícola definitiva. No plano político, o Brasil é visto como uma democracia presidencialista no estilo norte-americano (...). No plano social (...) como uma sociedade sem conflitos sociais e raciais embora só a repressão reduza o conflito. (Pereira, 1997, p. 20)

¹⁹ Prado, 2000, p. 50

²⁰ 2000, p. 49

dade civil. A criação da Associação Brasileira de Educação²¹ – ABE – marca, dinamizando, de maneira singular tais congressos. Criada em 1924, por iniciativa da sociedade civil, a ABE atuou por meio de congressos, cursos, publicações e pesquisas, porém as conferências foram de grande repercussão funcionando como elo articulador entre os governos federal, estaduais e lideranças da sociedade civil²². O sentido de tais reuniões, menos constituírem-se em congressos de natureza técnica ou científica e mais de formação de uma opinião pública, fica explícito no depoimento de Lourenço Filho sobre a II Conferência²³. Ao longo dos anos a ABE promove uma série de reuniões nacionais sobre o problema da educação no Brasil. Inicialmente pensadas para ocorrerem anualmente, a primeira, é desenvolvida em Curitiba, em 1927, analisando a organização do ensino primário; a segunda e a terceira tematizam vários níveis de ensino, incluindo o ensino secundário ocorrendo, respectivamente, em Belo Horizonte, 1928, e a de 1929, em São Paulo.

Na I Conferência Nacional de Educação, dentre as 112 teses apresentadas pelo menos três estavam diretamente ligadas ao ensino agrícola e ao reconhecimento do vínculo entre a educação agrícola e a permanência da população no campo. Eram teses que falavam da urgência da “ressurreição agrícola no Brasil”²⁴ e que o rumo do campo deveria ser a preocupação máxima dos dirigentes. Ferreira Filho detalhava, em sua tese no. 58, a importância do ensino agrícola prático em escolas rurais defendendo que as noções de agricultura deveriam ser incorporadas ao programa das matérias das escolas normais. Entretanto, é na

²¹ A Associação Brasileira de Educação foi criada em 16 de outubro de 1924, por iniciativa de Heytor Lyra da Silva que se “constituiu como sociedade civil, de adesão voluntária, que reunia professores e demais interessados em educação, fossem jornalistas, escritores ou funcionários do governo” (CUNHA, 1981, p. 13). Sobre as Conferências ver também duas importantes publicações do INEP: Maria José Franco Ferreira da Costa, Denílson Roberta Shena, Maria Auxiliadora Schmidt, *I Conferência nacional de educação*, Curitiba, 1927. Brasília: INEP, 1997; Arlette Pinto de Oliveira e Silva, (org). *Páginas da História*: notícias da II Conferência Nacional de Educação da ABE. Belo Horizonte, 4 a 11 de novembro de 1928. Brasília: INEP, 2004.

²² Silva, 2004, p. 11

²³ Silva, 2004, p. 21

²⁴ Penna, tese 101

tese no. 34, defendida por Deodato de Moraes que a argumentação se explicita e focaliza na educação básica, por ele chamada de popular:

É na escola popular que devem nascer a tradição agrícola e o prestígio do trabalho da roça. É ela que tem de dar combate renhido à rotina industrial e comercial, agrícola, pastoril, extrativa e manufatureira, por uma instrução aprimorada e eminentemente prática, que ensine a explorar os campos, a adubar a terra, a descobrir as águas, a criar gado, ave, abelha, a fazer queijo e manteiga, a extrair, preparar, armazenar e vender o que a natureza dá ao trabalhador humilde mais incansável. Cabe à escola propagar as noções que correspondem às necessidades sociais e econômicas da população rural...²⁵

A II Conferência não trata especificamente da educação rural, mas dentre as teses apresentadas está a possibilidade de unificação do Ensino Normal no País. Acalorados debates são travados a respeito, circulando ao redor de dois principais argumentos: a necessidade de renovação pedagógica dos processos de ensino que a unificação poderia trazer, dando espaço para o ensino ativo, e a centralização administrativa do ensino normal na União. Entretanto, prepondera a visão de que era impraticável a proposta de centralização do ensino normal no país. No tema da educação social foram apresentadas várias teses dentre elas algumas a respeito do escotismo, este articulado à educação sanitária e à moral, havendo manifestações recomendando inclusive sua oficialização nas escolas primárias. Posteriormente, no 8º. Congresso posições bastante diferentes são defendidas, seja na crítica à Escola Normal que não consegue diferenciar a formação ministrada conforme as características da região seja na função articulada para o escoteirismo o qual, no auge das propostas que focalizam a educação rural é redefinido como um fator de aproximação das crianças de zonas urbanas de questões da vida rural e da natureza.

²⁵ Moraes, tese n. 34, apud Costa, Shena, Schmidt, 1997, p. 195

A partir de 1930, segundo Mattos²⁶, o ensino brasileiro expande-se em virtude do desenvolvimento urbano-industrial da sociedade. Nesta época, muitos educadores refletindo sobre estes acontecimentos, formulam explicações e reformas com o objetivo de melhorar a qualidade da educação brasileira.

Em “A crise brasileira de educação”, Sud Mennucci²⁷ observa negativamente a mudança do regime de trabalho do campo pois acredita que o Brasil deve voltar-se para o meio rural para solidificar-se como país autônomo e independente.

No campo educacional, é momento de refletir sobre a organização e estruturação do ensino brasileiro, como ocorre na quarta reunião promovida pela Associação Brasileira de Educação, no Rio de Janeiro (1931) e, na quinta, realizada em Niterói (1932), cujo debate recai na educação da carta constitucional de 1934. Neste ano, em Fortaleza, ocorre a sexta conferência, cujo tema principal é a organização geral do ensino. Em 1935, realiza-se o sétimo congresso no distrito federal, com o tema Educação Física.

Sete anos depois, é realizado o Oitavo Congresso de Educação²⁸, em Goiás tendo por tema “A educação primária

²⁶ 2004, p. 17

²⁷ Nascido em Piracicaba, São Paulo, o educador Sud Mennucci (1892-1948), é considerado por muitos como um dos fundadores do ruralismo pedagógico. Atuou como delegado do governo do estado de São Paulo na quarta Conferência Nacional de Educação em 1931 defendendo a importância das escolas rurais; em 1932 promulgou uma Reforma de Ensino em São Paulo, destacando como ponto principal a orientação e fiscalização do ensino. No entanto, suas idéias ruralistas apresentam maior repercussão no Norte e Nordeste do Brasil, lugares em que a maioria da população vivia muito distante da realidade urbano-industrial. (Mattos, 2004). Escreveu vários livros, entre os quais se destacam: Brasil desunido (1932); O que fiz e pretendia fazer (1933); A crise brasileira da educação (1934); Pelo sentido ruralista da civilização (1935); Discursos e Conferência ruralistas (1947), etc. No 8º. Congresso de Educação atuou como relator do tema específico O professor primário nas zonas rurais; formação, aperfeiçoamento e assistência. Sobre Mennucci ver também Monarcha (2007).

²⁸ No 8º. Congresso, além de autoridades civis, militares e eclesiásticas destacam-se na função de relatores para tema geral, Dr. Raul Bittencourt e para temas específicos Dr. Coelho de Sousa (Secretário de Educação e Saúde Pública do Rio Grande do Sul), Dr Levi Carneiro e os professores Almeida Júnior, Sud Mennucci, Maria dos Reis Campos, Helena Antipoff, Ulisses Pernambuco, Nóbrega da Cunha e Moreira de Sousa. Sobre a liderança de Helena Antipoff na educação mineira e na criação de cursos de formação de professores para a zona rural ver Peixoto e Andrade (2007).

fundamental – objetivos e organização: a) nas pequenas cidades e vilas do interior; b) na zona rural comum; c) nas zonas rurais de imigração; d) nas zonas do alto sertão”. O Congresso de Goiás situa-se neste contexto de interiorização, fortalecimento da identidade nacional e de racionalização do espaço territorial.

Passamos a apresentar os principais subtemas desenvolvidos, no 8º. Congresso Brasileiro de Educação, ou seja, o ensino em zonas rurais, os discursos sobre as condições do Brasil, os tipos de escolas e práticas escolares, a fundação de “*clubes agrícolas*” junto a grupos escolares e escolas reunidas, a formação do professor, as condições de trabalho do professor primário rural e o aluno da escola rural.

O OITAVO CONGRESSO E O FOCO NO ENSINO EM ZONAS RURAIS

O Congresso de 1942, organizado em sessões plenárias, reuniões por seção e atividades culturais teve como finalidade “examinar os problemas da educação primária fundamental da população brasileira, principalmente os relacionados com as zonas rurais”²⁹, detalhando nove *temas especiais* dentre os quais, três estavam diretamente vinculados à zona rural quais sejam: O professor primário das zonas rurais: formação, aperfeiçoamento, remuneração e assistência; As “colônias-escolas”, com recurso para a colonização intensiva das zonas de população rarefeita e desajustada; As “missões culturais” como instrumento de penetração cultural e de expansão das obras de assistência social. Do total de 173 teses inscritas, 89 são nos temas especiais indicados e no tema geral do congresso³⁰, o que demonstra a centralidade das discussões acerca do ensino para zonas rurais.

Nos discursos das sessões de abertura e encerramento, nas teses apresentadas e conclusões do congresso, as características rurais do território brasileiro, o tipo de professor e de escolas para as zonas rurais, as tipologias de zonas rurais são temáticas privilegiadas. Um dos discursos de abertura do congresso³¹ desta-

²⁹ Associação..., 1944, p.6

³⁰ Associação..., 1944, p. 10

³¹ “O anseio é criar e ver florescer no Brasil uma escola de trabalho e de atividade, rural ou profissional, que não seja apenas um aparelho de alfabetização de massas. Uma escola que desperte e forma, na criança do Brasil, uma consciência cívica trabalhista, e que seja o alicerce da nossa produção e da nossa riqueza

ca a articulação da educação, civismo e preparação para o trabalho que devem estar presentes na discussão da educação brasileira. Antonio de Oliveira Dias, representante do Departamento de Educação da Bahia, confirma que o ensino rural é alicerce e essência do 8º. Congresso pela necessidade de a nação brasileira volver às atividades agropecuárias e indústrias rurais, proclamando as possibilidades de uma “educação ruralista simples e exequível”.³²

As conclusões expressas em oito proposições focalizam a educação primária e seus *objetivos* individuais, humano, nacionalista e vocacional de ajustamento ao ambiente regional; as *leis* cujo conteúdo referente à organização escolar, seus objetivos e meios, devem ter formulação geral de maneira que sua regulamentação, procedida regionalmente, favorecesse a iniciativa dos professores e a articulação às condições locais; a *ênfase nacionalista* que deve predominar nos centros de imigração e a *articulação* que deve existir entre os poderes municipais, estaduais e federais em termos de políticas e recursos para a educação.

A ênfase nas questões regionais está presente nos objetivos gerais da educação primária – “o ajustamento ao ambiente regional em que se desenvolve a vida do educando (objetivo vocacional)”³³– e no compromisso com o atendimento às questões regionais “sob a forma de educação sanitária e ensino pré-vocacional para se identificarem com a fisionomia de cada localidade e desempenharem nela uma função de centro receptor e irradiador de ações e reações sociais”.³⁴

Recomendações *metodológicas* também compõem as conclusões como a de que o ensino em zonas rurais deve ser complementado por atividades extra-escolares (imprensa, cinema,

futura, capaz de satisfazer as nossas necessidades internas e as necessidades de outro povo; que faça desaparecer o ferrete da humilhação e do desprestígio impresso no trabalho rural ou artesanato desde os tempos da escravatura; que extinga os resquícios doentios da aristocracia falida e inoperante, herdade de nossos colonizadores; que expresse uma reação eficiente e salutar contra o doutorismo, o diplomismo e a caça exagerada do pergaminho sem finalidade e sem sentido; que nobilite e engrandeça as atividades do campo e da lavoura, da pecuária e da oficina; que, enfim, faça do trabalho organizado e produtivo o código social do Estado Novo”. (Associação..., 1944, p. 15)

³² Associação..., 1944, p. 18

³³ Associação..., 1944, p. 41

³⁴ Associação..., 1944, p. 41

rádio, bibliotecas ambulantes, associações, missões culturais). Recomendam ainda que o planejamento do ensino primário e normal rural seja precedido de um *diagnóstico* das condições geográficas, culturais, econômicas e demográficas regionais.

Para atender o “problema da obrigatoriedade” as escolas de zonas rurais devem ser reorganizadas de forma a “fazer delas mais que simples postos de alfabetização”³⁵, e em zonas de população rarefeita, a União deve promover e auxiliar a instalação de colônias-escola e granjas escolares.

Condições do Brasil

A constatação do primitivismo do meio rural, de que a quase totalidade da população se localiza na zona rural e em pequenos povoados, de que em localidades com baixa densidade demográfica são escassas as ações de socialização, educação, saneamento e a criação governamental dos programa “cruzada” para a Amazônia e Marcha para o Oeste, exigem uma política educacional voltada para a natureza, valorização e enraizamento da população rural ao seu meio, como almeja o ruralismo pedagógico.

A professora Maria Mendes Pereira, defende que o ressurgimento do Brasil no Estado Novo, inaugura uma era de progresso para o povo brasileiro com a Nova Constituição decretada em 10 de novembro de 1937. A educação passa a ser tratada explicitamente e os benefícios contidos na Constituição estimulam as empresas e sindicatos a fundarem escolas para os filhos de seus operários.

O ensino primário rural deve atender as necessidades das crianças de regiões rurais e preparar as gerações para cooperarem futuramente com o desenvolvimento industrial e econômico da coletividade. O professor dessa escola deverá ser desapegado da vaidade, das finanças e acima de tudo ter amor entranhado pela pátria. A superação da falta de comunicações, da rarefação demográfica, do isolamento das zonas rurais, exige uma mística especial indicada como “espírito apostolar, escoteiro, dos ruralistas de trincheira”.³⁶

A indústria brasileira deve articular, com a agricultura,

³⁵ Associação..., 1944, p. 42

³⁶ Associação..., 1944, p. 71

um sistema de forma a beneficiar e transformar os produtos naturais. Considerando que a educação brasileira deve almejar a conquista e a consolidação do patrimônio territorial, e que a educação de sentido ruralista deve inspirar a todos, mesmo as regiões eminentemente urbanas, não há como admitir que, mesmo uma educação urbano-industrial, exclua a orientação ruralista. Sem essa orientação as escolas urbanas suprem apenas as necessidades mínimas de escolarização. Fala-se inclusive nos “malefícios da escola alfabetizadora”.³⁷

Algumas alternativas são delineadas para a aproximação das escolas urbanas ao pensamento ruralista. O escoteirismo é uma forma de rearticular o homem da cidade à natureza, da mesma forma, na medida em que a escola urbana elege a natureza como centro de interesse, está participando do característico da educação rural. A educação de sentido ruralista deve ser tematizada, também, em regiões de caráter eminentemente urbano e, o discurso ruralista, deve também ser estendido às elites: “é muito mais importante e eficaz do que habilitar bons trabalhadores rurais, criar nas elites a atitude emocional, a base psicológica para o domínio efetivo do espaço brasileiro”.³⁸ O objetivo da educação rural estende-se, pois, à formação das elites. Com isso, o problema da educação rural não se restringe às escolas de zonas rurais, mas é um problema da educação nacional, “se a idéia do espaço penetra em toda a escola brasileira, identificam-se os objetivos da educação rural com os da educação nacional”, afirma Rômulo de Almeida, em sua tese *Ruralismo e professorado*³⁹ apresentada no 8º. Congresso da ABE. Esse professor propõe que não há diferenciação nítida entre escola urbana e rural, pois a escola da grande cidade, da roça, da praia deve voltar-se para os objetivos culturais da Nação.

Celso Kelly, presidente da Associação Brasileira de Educação defende em seu pronunciamento uma “educação nacionalista” com objetivo de uma cultura homogênea constitutiva da unidade moral essa obtida por objetivos comuns gerais e respeito à diversidade de objetivos de acordo com cada região.

³⁷ Associação..., 1944, p. 70

³⁸ Associação..., 1944, p. 68

³⁹ Associação..., 1944, p. 69

Para ele a ação da escola deve ser progressivamente mais intensa e direta a qual é menos forte nos centros urbanos, intermediária nas pequenas cidades e maior nas zonas rurais. A idéia de escola civilizadora e capaz de alçar as populações para níveis culturais mais desenvolvidos marca seu pronunciamento: “Nas zonas de alto sertão as escolas deverão aproximar as populações primitivas, bem como os remanescentes indígenas, dos círculos sociais civilizados, dando um sentido de culto nacional às manifestações de arte popular”.⁴⁰

O alto sertão caracteriza-se por endemias, sobretudo a malária, donde a necessidade de medidas de saneamento. Por outro lado o alto sertão luta com a falta de materiais e, uma das sugestões é a criação de depósitos de livros didáticos e material escolar em determinados pontos de forma a assegurar seu fornecimento em escolas do alto sertão. Esta expressão também abrange escolas para indígenas que, preferencialmente devem ser organizadas na forma de colônias agrícolas.⁴¹

Os tipos de escolas e as práticas escolares

As escolas devem ser agências de fixação, de elaboração cultural cujas funções envolvem:

- a) adaptação ao meio físico: ensinar a comer, a vestir, a morar, e ministrar a educação física como fator de resistência, de bom-humor e longevidade, no nosso clima;
- b) domínio técnico e produção: conhecimento da natureza, para a proteção de suas fontes de vida e energia, a semeadura de novas riquezas, e o perfeito aproveitamento de seus frutos;
- c) identificação emocional pelos motivos artísticos e místicos da terra e da tradição⁴²

Uma educação bandeirista nas grandes cidades significa fomentar uma indústria culturalmente brasileira, possível na

⁴⁰ Associação..., 1944, p. 89

⁴¹ Associação..., 1944, p. 122

⁴² Associação..., 1944, p. 70

medida em que a escola entusiasme os jovens pelo domínio do espaço brasileiro, forneça uma formação patriótica em contato com a natureza, incentive a valorização do folclore e das tradições, considerando a técnica industrial como um complemento da produção agrária.

Nas cidades do interior a educação deve encaminhar para o conhecimento da vida rural do município, a exigência de bons produtos e noções sobre seu beneficiamento, cultivo em quintais e roças, o aprendizado de indústrias domésticas; o artesanato.

Um aspecto bastante debatido no 8º. Congresso é a importância de clubes, jornais escolares e o desenvolvimento do patriotismo.⁴³

Ainda, quando as condições permitam, há grupos escolares com anexos residenciais constituídos em “Granjas-escolares”. Em certas condições, é adequada uma “colônia-escola” ou uma “fazenda-escola”, local em que toda a comunidade pratique atividades rurais e produza e, onde a educação ruralista seja generalizada. Quando as áreas apresentam rarefeita densidade demográfica, a opção deve ser o “*internato-rural*” na qual a parte principal do ensino é de responsabilidade dos técnicos da economia rural. Há propostas de internatos rurais para a região amazônica nos quais são ensinadas: letras (linguagem, matemática, ciências e história do Brasil), agricultura (teoria e sobretudo prática), pecuária (incluindo laticínios e derivados), piscicultura, cooperativismo e defesa sanitária.⁴⁴

Fundação de “clubes agrícolas” junto a grupos escolares e escolas reunidas

Outra forma de continuar para além da escola primária a educação ruralista é a decorrente da instalação de “clubes de trabalho”⁴⁵, para os egressos da escola primária, especialmente em

⁴³ “obrigatoriedade da existência de instituições agremiativas escolares em todos os estabelecimentos de ensino, favorecendo a assistência social escolar, o instinto de sociabilidade e o senso cívico infantil, nas comemorações e datas históricas, tendo em vista ativar, movimentar o ambiente social escolar e intensificar o sentimento de Pátria” (Associação..., 1944, p. 125)

⁴⁴ Associação..., 1944, p. 66

⁴⁵ Os “clubes de trabalho” originam-se nos Estados Unidos da América e acabam se alastrando pelo mundo. Para Mennucci, é neles que(...) “se realiza a

localidades onde a continuidade de estudos e a oferta de trabalho são mínimas, com finalidade de instaurar entre a população hábitos racionais de trabalho, a prática de cooperativismo e auxílio mútuos.

As “missões culturais” são também alternativas para que conhecimentos e assistência técnica sejam levadas para diversas zonas rurais brasileiras onde não há acesso aos meios de comunicação e informação mais modernos. Outra alternativa era a das “semanas ruralistas” que devem articular toda a população de uma dada localidade rural ao redor de temas e práticas de interesse regional e alternativas racionais de desenvolver atividades agro-pecuárias.

Alguns participantes do 8º. Congresso são favoráveis à transformação das escolas de letras, nas zonas rurais em “escolas profissionais agrícolas”, o que exige a diminuição do ensino de letras e o desenvolvimento do ensino de atividades práticas úteis à população do campo.⁴⁶ A escola rural deve exceder o ensino de letras pelo incremento de uma ação educativa ajustada ao ambiente e de caráter agrícola.

Formação do professor.

A proposta de ensino voltado para as condições da vida rural exige um professor com formação específica. Grande parte das teses defendidas no 8º. Congresso referem o perfil desse novo professor – elevada consciência pedagógica e entusiasmo cívico, assumindo o magistério como um sacerdócio, compreendendo o sentido filosófico de sua missão e a responsabilidade de seu apostolado, permanentemente voltado para o estudo, o desen-

formula do ensino profissional que Ford estabeleceu – não produzir trabalho que não tenha fácil colocação no mercado – e, estimula a sede de ganho, que é fundamental no homem, dentro do espírito associativo. Vira, portanto, sustentáculo da escola, porquanto transformado em chamariz para as próprias crianças e adolescentes que não freqüentam mais, pode continuar a agrupá-las, nessa obra de “mão comum”, projetando-lhe a força de penetração educativa até pontos em que a casa de ensino não consegue espontaneamente alcançar. E se tiver o amparo do cooperativismo, racionalmente organizado, o clube, em pouco tempo, se implantará como um elemento de expansão da riqueza e como agente de produção local”. (Mennucci, 1935, p. 70)

⁴⁶ Associação..., 1944, p. 81

volvimento profissional e cultural.⁴⁷

É considerado indispensável que todo o professor primário tenha obtido no curso normal conhecimentos que lhe permitam conhecer a vida rural, adaptar-se a ela e utilizar o ambiente natural como elemento de ensino. Inclusive as escolas normais em funcionamento devem haver estudos e práticas relacionados com a atividade e higiene rurais de forma que o professor possa compreender e assistir a comunidade em que irá trabalhar. As escolas normais a serem criadas, devem situar-se, preferencialmente, no campo.⁴⁸

Tal proposta parece integrar as idéias ruralistas de Mennucci que já, em 1933 critica a formação dos professores para o meio rural e incentiva a criação de Escolas Normais Rurais com objetivo de propiciar a formação específica. Tais propostas alastram-se, a partir de 1936, como: Ceará (Escola Normal Rural de Juazeiro); Pernambuco (oficialização de quatro escolas normais particulares na condição de se subordinarem ao programa de Escolas Normais de Mennucci) e Bahia (Escola Normal rural de Feira de Santana). Neste momento, tais experiências parecem ser significativas e integradoras da nova proposta proferida no 8º. Congresso, cujo relator desta temática, é nada mais que Sud Mennucci.

A escola de formação de professores ajustada às características econômicas do meio é a Escola Normal Rural, responsável pela preparação de professores rurais especializados capazes de desenvolver atividades agrícolas, industriais e pastoris conforme a região.

As Escolas Normais Rurais devem ser locais de aprendizagem pedagógica e de prática agrícola e pastoril bem como de noções de saneamento necessárias à região. Portanto o professor rural deve ter conhecimentos de agricultura e enfermagem para ajudar as comunidades em que irá trabalhar.

As escolas normais devem ter *grêmios pedagógicos*, para a formação de uma mentalidade profissional entre os futuros professores bem como *imprensa escolar* com a colaboração de alunos e professores.⁴⁹ Devem também ter *círculos de estudos de*

⁴⁷ Associação..., 1944, p. 124-125

⁴⁸ Associação..., 1944, p. 43

⁴⁹ Associação..., 1944, p. 81

*professores, assinatura de revistas pedagógicas, cursos de aperfeiçoamento feitos simultaneamente pelo rádio e por correspondência, biblioteca pedagógica, associação de professores em todos os municípios.*⁵⁰

Condições de trabalho do professor primário rural.

Uma educação ruralista envolve um melhor tratamento financeiro e social do professor, uma formação moral e profissional e instalações escolares condignas⁵¹. Materialmente a escola rural deve ter uma área de terreno para o exercício de atividades relacionadas com os recursos econômicos do meio, e o desenvolvimento da lavoura por processos modernos, pequena horta e jardim, onde os alunos possam entrar em contato com a natureza e praticar jardinagem, apicultura, avicultura, horticultura e atividades relacionadas aos recursos econômicos locais⁵².

Os prédios devem ter, além de salas de aula, dependências para a residência do professor o que contribuem para estabilidade, permanência e desenvolvimento da educação rural. A formação do professor rural deve ser muito específica⁵³.

O professor rural deve receber assistência (técnica, intelectual, social e moral), condições para aperfeiçoamento e remuneração diferenciada. A assistência técnica implica em visitas de orientadores pedagógicos, sanitários e agrícolas. O fornecimento gratuito de periódicos e revistas e empréstimos de livros possibilitados por bibliotecas circulantes, assegura a assistência intelectual. Um sistema cooperativo organizado pelo Estado assegura assistência odontológica, farmacêutica e médica. O aperfeiçoamento

⁵⁰ Associação..., 1944, p. 125

⁵¹ Associação..., 1944, p. 71

⁵² "... as escolas ou grupos escolares, das zonas rurais, deverão obedecer a um plano de organização bem diferente das dos centros urbanos e industriais. Não pode a escola da zona rural contentar-se com um terreno suficiente apenas para exercícios recreativos, mas exige uma grande área, naturalmente salubre, com capacidade para praticarem a horticultura, a avicultura, etc. que seriam como pequenas indústrias, cujo comércio constituiria, por sua vez, mais um campo de atividade do educando. As lições recebidas em aula seriam, tanto quanto possível, articuladas com as atividades práticas" (Associação..., 1944, p. 117).

⁵³ "Uma das maiores dificuldades seria a de encontrar professores que se identificassem *plenamente* com a educação moderna e suas finalidades, pois a verdade é que um plano desta natureza exige especializações bem diversas das que se procuram em nossas escolas para a formação de professores" (Associação..., 1944, p. 117).

mento do professor rural deve ocorrer em cursos intensivos, de férias e excursões educativas. Para a permanente renovação cultural dos professores devem ser estabelecidas bibliotecas pedagógicas, com frequência obrigatória dos professores, criação de associações de professores com finalidades culturais⁵⁴, educação progressiva do professor primário em exercício.

O 8º. Congresso recomenda que o professor rural, em decorrência das dificuldades e da perda de conforto a que se submeta, deve ganhar mais que o professor urbano.⁵⁵

De acordo com o delegado do Território do Acre, Sr. Rômulo de Almeida, por exemplo, que se manifesta em pronunciamento intitulado Ruralismo e Professorado, a remuneração do professor rural deve ser melhor do que “a do professor urbano, a fim de que possam ser destacados para a zona rural professores dos melhores, e estes se dediquem ao trabalho e possam aproveitar o período de férias para amearhar as suas reservas”.⁵⁶

O trabalho do professor primário rural recebe louvor no 8º. Congresso da ABE, reconhecendo-o como eficiente, patriótico, embora anônimo, um trabalho de significativa ação civilizadora.

O aluno da escola rural.

Uma das teses apresentadas no 8º. Congresso refere-se a um inquérito realizado junto a 1.520 alunos menores de 14 anos, residentes em zonas rurais. Dentre as conclusões o ator destaca que o aluno da escola rural é considerado um valor econômico e, embora exerça as atividades caracteristicamente rurais, sua alimentação é precária bem como suas condições de habitação. Conclui pela difícil adaptação deste aluno ao ambiente escolar, a falta de conceitos de higiene e a pobreza intelectual do ambiente doméstico⁵⁷

REPERCUSSÕES DO RURALISMO PEDAGÓGICO NO SUL DO BRASIL
Destaca-se que os adeptos do ruralismo pedagógico acreditam na vocação agrária do país e que suas idéias voltam a se fortale-

⁵⁴ Associação..., 1944, p. 80

⁵⁵ Associação..., 1944, p. 43

⁵⁶ Associação..., 1944, p. 75

⁵⁷ Associação..., 1944, p. 88

cer no 8º. Congresso de Educação, período em que o país enfrenta uma recessão provocada pela crise internacional e se depara com a seca nordestina, na qual parte da população, “os retirantes da seca”, migram para as áreas urbanas em busca de trabalho e alimentação. Neste contexto, questiona-se: quais as repercussões do ruralismo pedagógico e das idéias proferidas no Congresso de 1942 nas práticas escolares?

No sul do Brasil e, de modo especial, no Rio Grande do Sul a Igreja e as Congregações de Confessionalidade Católica apresentam importante papel na criação de Escolas Normais e na formação de professores para o meio rural. Há momentos de plena integração entre poder público e privado e, em outros, parece que as Congregações em nome da fé, buscam acrescentar ao seu ideário alguns elementos do ruralismo pedagógico proferidos pelos educadores que participam do 8º. Congresso Brasileiro de Educação.

Neste sentido, faz-se necessário analisar alguns momentos que antecedem o referido congresso para compreender os níveis de influência do pensamento educacional deste período, no Rio Grande do Sul.

Articulação entre a Igreja Católica e a Secretaria Estadual de Educação no Rio Grande do Sul

A Campanha de Nacionalização, iniciada no Brasil, em abril de 1938, é de grande impacto, no Rio Grande do Sul, atuando como pressão sobre as escolas elementares teuto-brasileiras, atingindo toda a rede de formação existente no estado. Um novo contexto se delineia.

Os processos de nacionalização do ensino provocam o fechamento de muitas escolas elementares rurais em zonas de migração alemã e italiana, podendo-se falar de um processo de desescolarização das comunidades do interior, ou, no dizer de Kreuz⁵⁸ na instauração de um ambiente “antiescola e antiaprendizagem”. Com o desmantelamento da estrutura escolar privada, geralmente vinculada às igrejas católica e evangélica, o professores paroquiais são aconselhados, pela comunidade em que lecio-

⁵⁸ 2005, p. 88

nam, a se integrarem a rede do ensino público⁵⁹ processo vantajoso por diminuir o ônus das famílias em relação a manutenção da escola e do professor apenas vinculado à paróquia.

Há interpretações diferenciadas entre os católicos acerca das estratégias de integração de teutos na sociedade brasileira. Estas versões são competidoras entre si e são desigualmente contempladas com a campanha da Nacionalização, permanecendo a originária dos centros urbanos, vinculada a Cúria Metropolitana sob liderança do Arcebispo D. João Becker, a ponto de o governo do Estado, afirmar explicitamente, que os bispos estão colaborando com a obra da nacionalização.⁶⁰ Portanto, compromissos políticos e ideológicos diferentes instauram, dentro da própria Igreja Católica, versões da formação do professor paroquial adversárias entre si, prevalecendo a associada, reforçada e aderente aos propósitos de Nacionalização. É neste contexto que as Escolas Normais Rurais – ENR – são criadas no Rio Grande do Sul.

Com esforço para plena nacionalização do ensino e a subsistência as escolas católicas, o governo do Estado e a Arquidiocese de Porto Alegre estabelecem um convênio relativo às escolas católicas, considerando a necessidade da integral nacionalização do ensino, pelo qual se vem batendo, desde muito, ambas as partes.

Pelo convênio, assinado pelo Secretário de Educação e Saúde e pelo Arcebispo Metropolitano de Porto Alegre, em junho de 1940⁶¹, a Cúria se institui mediadora das escolas católicas junto ao poder público assumindo os interesses do governo, controlando escolas e professores. É a Cúria que fornece a lista completa de escolas católicas assumindo a responsabilidade de que nelas é ministrado ensino rigorosamente nacional afinado com a legislação nacional e estadual.

⁵⁹ Kreuz, 2005, p. 86

⁶⁰ Souza, 1941, p. 17

⁶¹ *UNITAS*, 1940, p. 138-139. A Revista *UNITAS*, fonte documental importante deste capítulo é publicada pela Cúria Metropolitana de Porto Alegre de 1913 a 1992, acompanhando o mandato de três arcebispos, Dom João Becker (assumiu a arquidiocese de 08/12/1912 a 15/06/1946, conforme *Unitas*, 1961, citado por Silva, 2003, p. 229), Dom Vicente Scherer, e parte de Dom Altamiro Rossatto. Ao longo dos 80 anos de sua publicação teve periodicidade e especificidade de conteúdo diferenciadas mas no período abrangido neste estudo continha todos os atos, discursos e notícias relacionados a ação ministerial do arcebispo, além de notícias religiosas, nacionais, internacionais e das dioceses rio-grandenses.

A Arquidiocese tem ampla liberdade de fundar e manter escolas católicas, assegurando-lhes amparo da lei e proteção do Estado. Por intermédio dos párocos⁶² a Cúria procede à listagem completa das escolas católicas, indicando a localidade e o município em que se situam, a quem pertence o prédio escolar, quem é seu diretor, a quantidade de alunos e de turmas atendidas. Todos estes dados levantados pelos párocos, os quais têm que informar também a nacionalidade dos diretores, se estes conhecem suficientemente português e se são merecedores da “confiança absoluta” do pároco (leia-se e também da Cúria), são enviados a Secretaria de Educação e Saúde pelos líderes eclesásticos católicos. Este convênio⁶³ abre caminho para que a Arquidiocese promova a instalação de várias escolas de formação de professores com apoio das congregações religiosas, visando prover as comunidades do interior e de zona de imigração, com professores titulados, portadores de um perfil afinado às políticas da época e fiéis aos preceitos católicos.

Criação das escolas normais rurais: década de 1940.

No Rio Grande do Sul, na década de 1940, as Escolas Normais Rurais são criadas e/ou mantidas por Congregações de Confessionalidade Católicas masculinas. Um ano antes do 8º. Congresso de Educação Brasileira e por convênio com a Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul são criadas a Escola Normal Rural da Arquidiocese de Porto Alegre dirigida por irmãos maristas e a Escola Normal Rural La Salle, mantida por Irmãos lassalistas, ambas as Congregações de origem francesa. Em 1942, é criada a Escola Normal Murialdo, administrada pelos Padres Josefinos, de origem italiana, e reconhecida pelo governo do Estado do Rio Grande do Sul.

⁶² A articulação entre o púlpito e a cátedra (Tambara, 2005) colabora para o reconhecimento da importância das ENRs e constitui-se em importante estratégia de reforçamento das múltiplas atribuições sociais diluídas entre a educação escolar e ações evangelizadoras da Igreja Católica de forma que “cada instituição deveria se aproveitar dos ritos das outras” (Tambara, 2005, p. 12).

⁶³ O convênio materializa as conclusões de Tambara (2005, p. 14) de que “na década de 30 do século XX, a Igreja retomou seu papel de colaboradora privilegiada da política governamental, recebendo desta uma série de benefícios mormente no que diz respeito à educação”.

O primeiro grupo de docentes, nestas escolas é majoritariamente, composto por religiosos (irmãos ou padres), originário ou descendente de países europeus, que migram para a região para ocuparem os cargos diretivos ou atuarem em sala de aula.

A formação dos primeiros professores (irmãos ou padres) é eminentemente religiosa, acrescentando-se uma formação específica para o magistério, especialmente no caso dos lassalistas. Mais tarde, os novos professores religiosos ingressam também nas Escolas Normais criadas pelas Congregações porém, sem a devida especificidade rural. Cabe lembrar que as Congregações de Confessionalidade Católica mantém uma rede de escolas tanto nos centros urbanos quanto rurais e preparam religiosos para atuarem como administradores ou professores em todas as escolas da rede. Dificilmente, um religioso mantém-se em uma mesma escola por muito tempo, pois para as Congregações é através dos docentes (religiosos) que a unidade da comunidade educativa se mantém preservando os princípios da fé cristã e da missão evangelizadora. Por outro lado, só assim o religioso é capaz de conhecer as unidades da Congregação a que se vincula e futuramente assumir novos postos administrativos.

As Escolas Normais Rurais são criadas pelas Congregações Católicas com objetivo de formar professores leigos (não religiosos) para o meio rural e para propagar a fé cristã. De modo geral, as três escolas estão preocupadas com a formação integral da pessoa no sentido aristotélico-tomista, em seus aspectos físico, psíquico e espiritual. Parecem atender as propostas do 8º. Congresso e do ruralismo pedagógico no que tange as práticas de adaptação ao meio físico, domínio técnico e de produção e identificação emocional. No entanto, estes também são propósitos adotados pelas escolas católicas nas escolas normais, porque a adoção destes domínios é considerada “passos” para atingir a espiritualidade cristã.

O aspecto físico (cuidar do corpo, saber comer, se vestir, etc.) atinge tanto os propósitos do ruralismo pedagógico como cristãos, uma vez que o bom comportamento e a higiene representam o cuidado com o corpo como “morada de Deus”.

Os aspectos técnicos e de produção, e emocionais estão descritos pelos educadores do 8º. Congresso como atendendo aos conhecimentos específicos do meio rural enquanto que nas Escolas Normais Rurais do Rio grande do Sul, tendem mesclar-

se com os conhecimentos gerais e eruditos. Na ENR La Salle, por exemplo, os conhecimentos específicos estão associados ao conhecimento de diversos idiomas como latim, inglês e francês além de conhecimentos de psicologia, economia, contabilidade e filosofia demonstrando na formação deste professor não só habilidades técnicas voltada para as atividades rurais como parecem desejar o ruralismo pedagógico brasileiro.

Quanto aos conhecimentos específicos do meio rural, pode-se identificar a plena instrumentalização na formação do professor para tais atividades adequando-se aos propósitos expressos nos discursos do 8º. Congresso.

Neste sentido, as práticas pedagógicas das Escolas Normais Rurais mantidas ou administradas pelas Congregações de Confessionalidade Católica parecem consubstanciar-se em um “processo de hibridização cultural que abarca distintas misturas interculturais”⁶⁴ - missão evangelizadora, conhecimentos gerais, religiosos bem como os conhecimentos específicos para o meio rural - e, é neste que se evidenciam algumas influências do ruralismo pedagógico muito embora “adaptados” aos propósitos cristãos.

Observa-se que os educadores voltados para o ruralismo pedagógico e, participantes do 8º. Congresso, criticam a “excessiva religiosidade” da população rural e os modelos estrangeiros, de modo especial francês, clamando por um sistema educacional próprio e que leve em conta a vocação agrária do Brasil.

Para as Congregações de Confessionalidade Católica que mantém e/ou administram as Escolas Normais Rurais a preservação da missão evangelizadora e a integração das comunidades educativas, urbanas e rurais, são razões *sine qua non* na organização escolar. Nesse sentido, pode-se afirmar que o ruralismo pedagógico pouco influenciou nas práticas adotadas nas escolas católicas de formação de professores para a zona rural.

Se as influências são poucas na formação das Escolas Normais Rurais católicas do Rio Grande do Sul, em uma época em que 75% da população vive no meio rural, atualmente, com apenas 20% da população residindo no campo, é possível identificarmos influências do ruralismo pedagógico?

⁶⁴ Candau, 1998, p. 19

II Congresso de Educação do Campo

Neste início de século XXI, no Brasil, os debates acerca de questões rurais referem a educação do campo, não utilizando a expressão educação rural. Analisando questões políticas relacionadas ao mundo rural encontram-se, dentre vários eventos nacionais, conferências sobre políticas de educação do campo nas quais a mesma é reafirmada como proposta de educação popular. Tais eventos inserem-se nas lutas sociais dos trabalhadores do campo sendo "um contraponto tanto ao silêncio do Estado como também às propostas da chamada educação rural ou educação para o meio rural no Brasil".⁶⁵

Em 2004, a II Conferência Nacional por uma Educação do Campo acentuou e atribuiu sentido específico à expressão educação do campo, defendendo, entretanto, argumentos também adotados em outros momentos históricos na discussão da educação rural. Nesta direção podem ser considerados os seguintes pontos de vista "uma educação para superar a oposição entre campo e cidade e a visão predominante de que o moderno e mais avançado é sempre o urbano"⁶⁶, a necessidade de "valorização e formação específica de educadoras e educadores do campo por meio de uma política pública"⁶⁷ e o argumento de que a categorização urbano/rural é arbitrária pois produz uma falsa visão do significado da população do campo para o país.

Uma das ações prioritárias defendidas no II Congresso, a garantia de formação específica de educadoras e educadores do campo, era também defendida nos anos 40, levando à criação de curso específico para o professor rural, o Curso Normal Rural, conforme argumentamos neste capítulo. As críticas a este tipo de proposta são várias. Campos⁶⁸, por exemplo, expressa preocupações com o que vem sendo produzido como proposta da educação do campo e com os discursos do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra - MST - que continuam defendendo "a educação rural como área específica" no sistema de ensino encobrendo problemas estruturais do Brasil.

⁶⁵ II Conferência, 2004, p. 4

⁶⁶ II Conferência, 2004, p. 7

⁶⁷ II Conferência, 2004, p. 10

⁶⁸ 2001, p.3

Assim, para alguns, a diferença entre as expressões educação do campo e educação rural não é fundamental. Ambas assentam-se nos mesmos argumentos os quais, ao diferenciar, produzem mais exclusão.

Nas primeiras décadas do século XX entretanto, a expressão utilizada era educação rural, mobilizando para o debate a dualidade rural/urbano. As discussões que estavam ocorrendo nos eventos promovidos pela Associação Brasileira de Educação - ABE- diferenciavam a zona rural em suas múltiplas características: zona rural de imigração, zonas de alto sertão (atendimento a indígenas) e localidades litorâneas contrapondo-as à noção de urbano.

Em meados do século XX a concepção de *ruralismo pedagógico* era uma tentativa de responder à questão social, ao inchaço das cidades e à necessidade de ampliação e diversificação do mercado de trabalho em zonas urbanas, agindo no sentido de fixar os contingentes populacionais às zonas rurais para o que a escola seria um importante instrumento de valorização e qualificação da vida rural.

Pode-se dizer que o discurso do ruralismo pedagógico se rearticula em alguns argumentos nos dias de hoje e, conforme Campos (2001) permanece atual sendo inclusive, em alguns casos, incorporado pelos movimentos e líderes do campo. Portanto, há alguns pontos de vista assemelhados entre a II Conferência Nacional por uma Educação do Campo e os que mobilizaram os debates nos anos 40 e promoveram políticas específicas e a implantação de cursos de formação de professores para a zona rural. Ou seja, nos anos 40 do século XX e na primeira década do século XXI a necessidade da educação alcançar os que se encontram em áreas rurais remotas e o grande desafio de levar educação para populações do campo frente à discriminação disseminada contra os que vivem fora das cidades permanece como temas que circulam em contextos de influência das políticas, chamam ao debate, conformam práticas e exigem definições e formulação de políticas públicas.

ELEMENTOS CONCLUSIVOS

No século XX, nos anos 30 e 40 constituem-se em âmbito nacional discursos de progressiva valorização da educação rural. Discursos de crítica à urbanização, contra o ensino que tem a cidade como referência e desvaloriza o trabalho agrícola. A

criação de condições para que a consciência agrícola se generalize e se imponha frente ao sentimento de valorização da cidade, passa pela preparação de professores em um estabelecimento específico: a Escola Normal Rural - ENR – e não mais a Escola Normal como está organizada em zonas urbanas. A Associação Brasileira de Educação, ABE, que promove várias reuniões nacionais para discutir os problemas da educação, muitas vezes inclui nos debates a necessidade de criar uma nova escola rural e um novo tipo de professor, por meio de uma Escola Normal específica, a ENR.

Em Curitiba ocorre a 1ª. Conferência Nacional de Educação da ABE, 1927, quando são debatidos vários temas relacionados a características e importância da educação rural, à permanência da população no campo, a urgência da “ressurreição agrícola no Brasil”, à importância do ensino agrícola prático em escolas rurais, reforçando a necessidade de inclusão de noções de agricultura em currículos de formação de professores.

Os eventos promovidos pela ABE são um importante contexto de influência e de veiculação de entendimentos acerca do ruralismo pedagógico, da importância do professor e da escola primária e da necessidade de formar especificamente o professor rural. Este contexto de influências passa por reinterpretações no Rio Grande do Sul articuladamente a negociações e conflitualidades entre diferentes instâncias sociais. A Igreja Católica assume importante papel numa fase de nacionalização e patriotismo, visualizando a necessidade de reabrir escolas de imigrantes mesmo que as substituindo por escolas públicas conquanto que assegurando a formação do professor.

As práticas adotadas pelas Escolas Normais Rurais criadas ou administradas por Congregações de Confessionalidade Católica, no Rio Grande do Sul, parecem procurar atender os propósitos governamentais, porém mantêm seu princípio primário, ou seja, a missão evangelizadora. Integra elementos do ruralismo pedagógico adaptando-os ao ideário cristão e, neste sentido, tal hibridismo cultural é percebido pelo viés da fé cristã.

No que se refere ao ruralismo pedagógico, expresso nas narrativas do 8º. Congresso, não chegou a ser uma referência preponderante nas Escolas Normais Rurais de Confessionalidade Católica do Rio Grande do Sul, mas contribuiu na estruturaç-

ão destes currículos e na formação do professor do meio rural.

Estudo recente acerca do estado da arte em educação rural no Brasil⁶⁹ afirma que há lacuna de conhecimento tendo sido produzidos poucos estudos com o foco rural. Na primeira metade do século XX a educação rural está ligada à valorização do trabalho rural, ao desenvolvimento do país e sua vocação para a agricultura, dizem as autoras.

A partir das décadas de 50 e 60 as políticas educacionais focalizam um pouco mais seriamente a educação rural.⁷⁰ Entretanto é marcante e permanente a marginalização da educação rural e o desinteresse generalizado pela temática, considerada de menor importância, tanto pelo governo federal quanto pelas universidades e centros de pesquisa.⁷¹ Assim, há necessidade de "um conhecimento mais abrangente e profundo da educação rural ou educação no campo, como alguns pesquisadores e políticos preferem nomeá-la em função da abrangência exagerada e conteúdo político do termo rural".⁷²

Portanto as pesquisadoras não demonstram ênfase no emprego do termo educação no ou do campo frente a educação rural mas insistentemente anunciam a necessidade de mais conhecimento sobre o tema. Tendo mapeado dissertações e teses produzidas no país, entre 1980 e 1990, afirmam que "seria de enorme utilidade a produção de estudos sobre a história da educação rural nas diversas regiões brasileiras", bem como a

organização de grupos de pesquisa interregionais que possam desenvolver estudos comparativos [o que] também ajudaria bastante a mudar favoravelmente o panorama do conhecimento sobre educação rural no Brasil e, conseqüentemente, esperamos, influenciar a realização de novas e mais adequadas políticas educacionais para o campo.⁷³

⁶⁹ Damasceno e Beserra, 2004

⁷⁰ Damasceno e Beserra, 2004, p. 75

⁷¹ Damasceno e Beserra, 2004, p. 78

⁷² Damasceno e Beserra, 2004, p. 84

⁷³ Damasceno e Beserra, 2004, p. 84

REFERÊNCIAS

- Gilberto Torres Alves Junior, *O planejamento governamental e seus reflexos na estrutura fundiária de Mato Grosso*, Caminhos de Geografia. V.4, n.9, p.17-30, jun. 2003.
- Associação Brasileira De Educação, Anais do oitavo congresso de educação, Goiânia, junho de 1942. Rio de Janeiro: Serviço gráfico de IBGE, 1944.
- José Silvério Baia Horta, “A I Conferencia nacional de educação ou de como monologar sobre educação na presença de educadores”, Em: Ângela de Castro gomes (org), *Capanema: o ministro e seu ministério*, Rio de Janeiro, Editora FGV, 2000, p. 143 -172.
- Ricardo Bielschowsky, “Ideologia e desenvolvimento: Brasil, 1930-1964”, Em: Maria Rita Loureiro (org.), *50 anos de ciência econômica no Brasil (1946-1996): pensamento, instituições, depoimentos*, Petrópolis, Rio de Janeiro, Vozes, 1997. p. 71-105.
- Eliane Pinheiro Medeiros Campos, “O ensino rural: uma discussão de especificidades”, *Anais da 24a. Reunião Anual da Anped*, GT5, Estado e Política Educacional, out. 2001.
- Vera Maria Candau, “A realidade das escolas nas grandes metrópoles”, em: *Mudanças culturais e redefinição do escolar: tensões e buscas. Contemporaneidade e educação*, ano III, n.3, mar-98 p. 14 -26
- Luis Antonio Cunha, *A organização do campo educacional: as conferências de educação*, Educação e sociedade, v. 3, n.9, p. 3 – 48, maio 1981.
- Maria Nobre Damasceno e Bernadete Beserra, “Estudos sobre a educação rural no Brasil: estado da arte e perspectivas”, em: *Educação e Pesquisa*, v.30, n.1, p. 73 - 89, jan./abr.2004.
- Antonio Augusto Faria e Edgard Luiz de Barros, *Getúlio Vargas e sua época*, São Paulo, Editora Global, 1982.
- João Cândido Ferreira Filho, “Ensino agrícola nas escolas primárias rurais. Tese no. 58”, em Maria Jose Franco Ferreira de Costa, Denilson Roberta Shena e Maria Auxiliadora Schmidt, *I Conferência Nacional de Educação, Curitiba, 1927*. Brasília, INEP, 1997. p.338 – 342.
- Afrânio Garcia e Moacir Palmeira, “Transformação agrária”, em: Ignacy Sachs, Jorge Wilhelm, Paulo Sergio Pinheiro (orgs.), *Brasil: um século de transformações*, São Paulo, Companhia das Letras, 2001. p. 38 -77.
- Lúcio Kreutz, “A nacionalização do ensino no Rio Grande do Sul: medidas preventivas e repressivas”, em: *Fronteiras Revista Catarinense de História*, Florianópolis, n.13, p. 68 – 89, nov. 2005.
- Clarice Nunes, “As políticas públicas de educação de Gustavo Capanema. Em: Helena Bomeny (org.), *Constelação Capanema: intelectuais e políticas*, Rio de Janeiro, editora FGV, 2001. p. 103 – 126.
- Isabel Cristina Rossi Mattos, *A concepção de educação nas obras de Sud Mennucci*, Campinas, São Paulo: (s/n), 2004. Dissertação de mestrado.

- Sonia Regina de Mendonça, “Mundo rural, intelectuais e organização da cultura no Brasil: o caso da Sociedade Nacional de Agricultura”, *Mundo Agrícola*, dic. 2000, vol.1, no. 1, p.0-0. ISSN 1515-5994
- Sud Mennucci, “Pelo sentido ruralista da civilização: subsídios para a história do ensino rural no Estado de São Paulo (1892-1935)”, São Paulo, Empresa Graphica da revista dos tribunaes, 1935. pp. 79.
- Primitivo Moacyr, *A instrução e as províncias (subsídios para a historia da Educação no Brasil) 1834 – 1889. v.1. Das Amazonas às Alagoas*, São Paulo, Companhia Editora Nacional, 1939.
- Carlos Mnarcha, “Cânon da reflexão ruralista no Brasil: Sud Mennucci”, em: Flávia Obino Corrêa Werle (org), *Educação rural em perspectiva internacional*, Ijuí/RS, Editora da Unijuí, 2007.
- Deodato de Moraes, “Rumo ao campo. Tese no. 34”, em: Maria Jose Franco Ferreira de Costa, Denílson Roberta Shena, Maria Auxiliadora Schmidt, *I Conferencia nacional de educação, Curitiba, 1927*. Brasília, INEP, 1997. p. 194 – 196.
- Frederico de Castro Neves, “Getúlio e a seca: políticas emergenciais na era Vargas”, *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v.21, n. 40, p. 107-131, 2001.
- Ana Maria Casasanta Peixoto, Therezinha Andrade, “A utopia que brota do campo: A Educação Rural em Minas Gerais (1949-1971)”, Em: Flávia Obino Corrêa Werle (org), *Educação rural em perspectiva internacional*, Ijuí/RS: Editora da Unijuí, 2007.
- Belisário Penna, “Política agrosanitária colonizadora e educadora. Tese n.101”, Em: Maria José Franco Ferreira de Costa, Denílson Roberto Shena, Maria Auxiliadora Schmidt, *I Conferencia Nacional de Educação, Curitiba, 1927*, Brasília, INEP, 1997. p. 622 – 625.
- Luiz Carlos Bresser Pereira, “Interpretações sobre o Brasil”, Em: Maria Rita Loureiro (org.), *50 anos de ciência econômica no Brasil (1946-1996): pensamento, instituições, depoimentos*, Petrópolis, Rio de Janeiro, Vozes, 1997. p. 19-20.
- Vinicius C Pinheiro, *Modelos de desenvolvimento e políticas sociais na América Latina em uma perspectiva histórica*, Planejamento e políticas públicas. N. 12. p. 63 – 88 jan. - dez de 1995.
- Adonia Antunes Prado, *Intelectuais e educação no Estado Novo (1937/1945): o debate sobre a formação do professor primário rural*. Teias, Rio de Janeiro, ano 1, n.1, jan - jun 2000. p. 46-55.
- II CONFERÊNCIA Nacional por uma Educação do Campo, Declaração Final. Luziânia/GO, 2 a 6 ago.2004. s.ed
- José Coelho Souza, *Denúncia*, Porto Alegre, Thurmman, 1941.
- Elomar Tambara, *Estado, Igreja e Educação: Urbi et Orbe*, XXVIII Reunião Anual da ANPED, Caxambu/MG, Anped, 2005, p. 1 – 15.
- UNITAS, *Revista da Província Eclesiástica*. Porto Alegre, Tipografia do Centro. (Foram consultados os números de 1939 a 1947)

LAS ESCUELAS RURALES, ENTRE EL SILENCIO Y EL OLVIDO

Teresa González Pérez
Universidad de La Laguna, España

INTRODUCCIÓN

Las escuelas rurales han sido instituciones señeras en la historia de la educación española, cargadas de significado y no exentas de problemática, cumplieron una función social y educativa muy precisa. Sin embargo, en el devenir del tiempo han ido perdiendo protagonismo y han quedado desplazadas por las reformas educativas. Los distintos gobiernos españoles en su trayectoria se han implicado en mejorar la institución escolar, pero su marco de acción se centró en las escuelas urbanas. Pocas o raras veces se detuvieron en legislar, planificar, crear estrategias y diseñar unos objetivos acordes con la realidad rural que atendiera la educación de los hijos de familias campesinas¹. No ignoramos que en el pasado España era un país agrario, el elevado porcentaje de población dedicada a los sectores de producción agropecuaria sostenía la economía española, en cambio su educación

¹ Félix Martí Alpera (1911, p.8) Parafraseando al autor: "Todos o casi todos los trabajos llevados a cabo por reformar la escuela española; todos, o casi todos los intentos de mejoramiento de nuestra institución escolar han tenido por principal, o por único punto de mira la escuela urbana, la escuela de la ciudad, la escuela graduada de muchos maestros (...) Pero de la otra, es decir, de la escuela incompleta, de las humildes escuelas rurales de todas clases, de las escuelas de los pueblos pequeños, de los lugares y de las aldeas (...) de éstas, nada o casi nada".

estaba bastante descuidada. Las escuelas apenas les ofrecían una “semialfabetización”, en algunos casos, en otros, ni siquiera tuvieron la oportunidad de aprender unos rudimentarios conocimientos, porque muchos pueblos carecían de ella, a sabiendas que constituían los únicos centros de cultura y saber a su alcance. Tampoco pedagogos e innovadores prestaron la debida atención a las precariedades escolares de buena parte de la población escolar. En la tradición y la narratividad se ha construido todo un imaginario que refiere a los campesinos y campesinas como brutos, ignorantes y supersticiosos, cuyas experiencias se basaban en la sabiduría popular, alejadas del saber letrado, el mismo saber que habían olvidado facilitarles los gestores públicos. La educación una práctica cultural que emerge del deseo, a veces se vuelve arcaica, represiva y adopta formas discriminatorias, condicionadas por las creencias sociales y unos aprendizajes reglamentados que reproducen el discurso dominante. En este foro de debate tratamos de recuperar parte de la Memoria de las escuelas rurales y de proyectar el Deseo de una educación integral del otro, del diferente, del distante en el espacio.

Fundamentamos este trabajo en el interés de proyectar la escuela rural, sus diversas realidades y las múltiples experiencias de maestros/as y alumnos/as, así como dar a conocer la desatención a la que se vio sometida con respecto a otras instituciones. Nos hemos propuesto resaltar la notable dimensión de estas instituciones siguiendo la línea evolutiva para redescubrir su pasado y desde esa perspectiva conocer su estado en la actualidad. Nuestro propósito es analizar, con perspectiva histórica, la educación y la escuela rural en el marco espacial de las Islas Canarias, archipiélago Atlántico situado al noroeste de la costa africana, en la ultraperiferia de España, entre 1930 y 1970, segmento temporal significativo porque incluye la II República y el franquismo. Pretendemos repensar las Escuelas Rurales como lugares de formación de generaciones de niños y niñas, pero también lugares de acción docente y de transmisión de ideología.

Para lograr nuestros objetivos hemos utilizado dos tipos de metodología: el método histórico y la investigación biográfica. Empleamos el método histórico de investigación consultando documentación oficial, bibliografía de la época y la actual referida a ese periodo, indagando en bibliotecas y hemerotecas. Ade-

más para completar el estudio, nos hemos apoyado en la historia oral, siguiendo el método autobiográfico, recurrimos a las entrevistas cualitativas. De manera que entrevistamos a personas que vivieron esa época. La muestra de sujetos se efectuó entre maestros, maestras, alumnos y alumnas que aún mantienen activos sus recuerdos. De este modo, se han realizado entrevistas recabando recuerdos escolares de diferentes personas utilizando el examen retrospectivo, si bien los datos se generan en la actualidad, en su rastreo de la memoria, hacen referencia al ayer. Con la información recogida, intentamos una descripción del pasado tal y como ellas lo recuerdan.

Las historias de vidas de maestros y maestras constituyen una fuente importante para el conocimiento de estas escuelas, pues relatan sus experiencias al tiempo que describen la realidad escolar que les tocó vivir. Si bien son relatos autobiográficos, a través de ellos los informantes reconstruyen su práctica y saber docente², tanto para desvelar aspectos profesionales, la didáctica y el currículum, así como sobre los contextos y realidades espacio-temporales. No obstante, esas biografías son parciales e incompletas, más bien testimonios, recuerdos, silencios y olvidos, imágenes de la memoria atrapadas por las diversas subjetividades, por sus innovaciones y carencias... no incluyen a todos los lugares y, en el caso de Canarias, apenas contamos con referencias.

ABRIENDO ESPACIOS, DESPERTANDO MENTES

Durante la primera mitad del siglo XX la instrucción pública isleña se desarrolló lentamente, alcanzaba a las clases altas y medias, pero no cubría las necesidades educativas básicas que requerían los sectores populares en el Archipiélago. La deficiente infraestructura escolar no respondía a las demandas educativas insulares. La ca-

² Siguiendo esta línea varios estudios han visto la luz recientemente, citar, a título meramente indicativo, algunos de ellos: GOODSON, Ivor (ed.) (2004) "Historias de vida del profesorado", Barcelona, Octaedro; IMBERNÓN, Francesc (2005) "Vidas de maestros y maestras. Compartir desde la práctica educativa", Barcelona, Ediciones Graó; VV.AA. (2005) "Jornada de Homenaje al maestro del Consejo Escolar de Murcia", Murcia, Consejería de Educación y Cultura, Consejo Escolar; VV.AA.(2006) Vidas de maestras 2005, Santander, Consejería de Educación de Cantabria.

rencia de personal docente, la intromisión de los caciques, la desidia de la población y la falta de recursos impidieron el despegue educativo de una de las zonas más deprimidas y con mayor coeficiente de analfabetismo del estado español³. La escuela rural, pobre y olvidada, era la institución educativa por excelencia en la accidentada geografía insular. Hacia 1920 se inició el descenso del analfabetismo y aumentó el número de escuelas, aunque las cifras que arrojaban las estadísticas continuaron siendo alarmantes: en 1924 se hallaban escolarizados el 58% de los menores de 12 años. En el quinquenio 1924-1929 se crearon 131 escuelas, que sumadas a las ya existentes hacían un total de 624 escuelas para el conjunto del Archipiélago: 345 escuelas públicas para Tenerife y 279 escuelas públicas para Las Palmas. En 1930 a pesar de la política escolar favorable, la tasa de analfabetismo se situó en torno a un 60% para la totalidad del Archipiélago: en Las Palmas era del 59,59% y en Santa Cruz de Tenerife del 57,71%⁴. Al instaurarse la II República el balance resultaba bastante desalentador porque más de la mitad de la población insular no sabía leer ni escribir y se necesitaba triplicar las escuelas existentes para dar cobertura a toda la escolaridad infantil⁵. A pesar del interés mostrado por los gobernantes, la escuela pública varió poco y la red escolar continuó siendo insuficiente. Por otra parte, la oferta escolar llegó a las islas con cierto retraso, no podemos olvidar la lejanía de la metrópoli y el desconocimiento de la realidad insular por parte de los gabinetes republicanos. Si bien en las dos islas capitalinas la extensión de la instrucción pública fue notoria no sucedió lo mismo en el resto de las islas del Archipiélago. Sin embargo, con el inicio de la guerra civil se truncó la política educativa republicana y se paralizó la construcción de escuelas.

El revés educativo experimentado con la Guerra Civil se observó con notoriedad al estancarse la población escolar y hasta la década de los años sesenta no se apreció un cambio sustancial. A ello hay que unir la escasez de profesorado, plazas escolares, recursos, altos índices de analfabetismo y elevado porcentaje de niños

³ Teresa González Pérez, 1996, pp.322

⁴ Teresa González Pérez, 2007, p. 415.

⁵ Teresa González Pérez, 1996, opus cit.

sin escolarizar. La población infantil no escolarizada era elevada, una cifra importante de niños no asistían a la escuela, unos por carecer de centro y otros por absentismo. La falta de plazas escolares y el absentismo de la escuela pública fue uno de los grandes males del franquismo, pues la privada tenía un alto índice de asistencia. La clase acomodada mantenía la regularidad y constancia en la educación de los hijos. No ocurría lo mismo en las clases menos favorecidas que los empleaban en ayuda familiar. Así muchos niños colaboraban en las faenas agrícolas, en la albañilería, en los talleres o las fábricas. También era destacable la contribución de las niñas en las labores domésticas o cuidado a los hermanos pequeños. No podemos desdeñar que la mano de obra infantil era fundamental en la maltrecha economía familiar isleña, pues suponía una fuente de ingresos. Las penurias y la miseria de muchos lugares insulares obligó a retirar a sus hijos de las escuelas para que contribuyeran económicamente al hogar, otras veces asistían de forma irregular dependiendo de las fechas de zafra⁶. Así, por circunstancias económicas, los niños estaban obligados a incorporarse al trabajo de forma prematura y desde los ocho años, incluso con menos edad, ya trabajaban. Indudablemente el absentismo era superior en las zonas rurales, aunque en las periferias urbanas también había un considerable número de niños sin escolarizar.

En un contexto de depresión económica el estado se vio imposibilitado afrontar el problema educativo y hasta 1945 no destinó una partida global del presupuesto nacional para construir nuevas escuelas⁷, aunque sí subvencionó iniciativas privadas. Las administraciones locales, en la medida de sus posibilidades, podían atender las insuficiencias escolares, si bien en Canarias las medidas fueron escasas. No obstante lo anterior, hasta 1957 no existió un auténtico plan de construcciones escolares⁸, a pesar de haberse emitido la Ley de Construcciones Escolares de 22 de diciembre de 1953. En este marco, las escuelas unitarias representaron el modelo

⁶ Teresa González Pérez, 2007, pp. 80-98.

⁷ El artículo 17 de la Ley de Educación Primaria de 1945, fijaba que: "el Estado estimulará la creación de escuelas y las creará por sí mismo si fuese necesario, hasta alcanzar en una localidad un número no menor de 1 por cada 250 habitantes".

⁸ Decreto de 2 de febrero de 1957, por el que se creó la Junta Central de Construcciones Escolares y el Plan Quinquenal de 1956-60, por los que se construyeron 22.788 unidades escolares y 18.053 viviendas para maestros.

característico de la época. Aunque con notables insuficiencias atendieron la escolaridad de niños y niñas, al tiempo que su número fue incrementándose en la medida que fueron extendiéndose nuevas construcciones a lo largo de la geografía isleña. Si bien es cierto que a finales de la década de los cincuenta se apreció el incremento de plazas escolares y se superó el estancamiento producto de una lenta evolución, pero el umbral de escolarización se mantuvo en torno al 45% del total de la población escolar. Añadir a ello que descendió notablemente la población infantil debido a la emigración a Venezuela, así de 143.548 niños escolarizados en el curso 1950-1951 se pasó a 106.837 en 1956-1957⁹. Hubo un éxodo importante de isleños hacia América desde los años de la posguerra española hasta 1970, por la crisis económica y la situación de miseria que empujó a muchos jóvenes y padres de familia a buscar el sustento en tierras lejanas. Ha sido significativa la emigración a ultramar, especialmente a Venezuela, denominada popularmente como la octava isla, donde se emplearon muchos canarios que mejoraron sus expectativas de vida y la de sus familias. También hubo emigración, especialmente, a partir de los años finales de los sesenta, cuando marcharon muchos canarios hacia distintos países europeos (en aquella época España quedaba alejada del contexto europeo), tales como Inglaterra, Francia, Bélgica, Suiza y Alemania. A pesar de las dificultades con el idioma, encontraron trabajo como mano de obra sin cualificar preferentemente en la industria, se adaptaron y aprendieron a comunicarse.

Otra emigración significativa fue la africana, pues los canarios solteros y muchas familias se dirigieron al África Occidental, al Sahara que ofrecía mejores perspectivas. Hacia el Sahara marchó gente de Fuerteventura, un contingente humano importante hasta el extremo que muchos pueblos se despoblaron como fue el caso de Casillas del Ángel. En menor proporción se desplazaron desde otras islas, como Lanzarote y Gran Canaria. Allí algunos se dedicaron al comercio y otros trabajaron en las minas de fosfatos. El regreso estaba en el horizonte, buena parte de esos emigrantes regresaron al cabo de unos años a su terruño, regresaron más los que fueron a Europa que los que fueron a Venezuela, no sólo porque la antigua colonia era mayor sino por las facilidades de asimilación en el país.

⁹ Teresa González Pérez, 2007, p. 419.

El éxodo de los canarios en busca de la tierra prometida ha sido una constante histórica. La pobreza, la falta de recursos y las dificultades económicas del Archipiélago expulsaron a sus habitantes hacia otros países. Muchos canarios buscaron un porvenir traspasando fronteras y representaron un aporte importante de divisas para el país. A partir de la década de los setenta descende la emigración dado que mejora la situación económica con la llegada del turismo y la consecuente creación de puestos de trabajo en el sector servicios.

En 1960 el 90% de la población canaria poseía escasa instrucción, era casi analfabeta o tenía estudios primarios incompletos. Para el referido año la tasa de analfabetismo se situaba en el 22,6%, a partir de esta fecha se incrementó la escolarización infantil y comenzó a reducirse el analfabetismo. Así en 1970 representaba el 12,7% y en 1980, con una cifra de escolarización de 355.777 alumnos, se situaba en torno al 9%¹⁰. Todavía ese porcentaje significaba un mayor déficit escolar en las áreas rurales y en las islas periféricas. En general, el Archipiélago superaba a la media del estado y se colocaba entre los lugares más atrasados de Europa, a pesar del importante salto cuantitativo experimentado.

La escuela rural fue la institución más señera en la educación española hasta la década de los sesenta de la pasada centuria, porque la sociedad y el sistema de vida era mayoritariamente campesino¹¹. Por el contrario, carecía de esa identidad, porque el modelo propuesto era la escuela urbana; desde la normativa a los manuales escolares se miraba más allá, el referente era la vida de la ciudad¹². Todo el imaginario, el sistema de valores, la educación en las formas de urbanidad y las actividades escolares presentaban ese mundo distinto y distante¹³. En el caso de los pueblos de Canarias esa distancia era aún mayor, no sólo la cultura de la escuela también por las peculiaridades específicas de esta tierra, ignoradas por el sistema educativo en su conjunto.

¹⁰ Cifras tomadas de los distintos censos y estadísticas de la época.

¹¹ José María Hernández Díaz, 2000, p. 125.

¹² *Ibidem*. Escribe el autor: "En parte la escuela, a través de los libros escolares, comienza a invitar a la aventura de la ciudad, al abandono de lo rural en toda su extensión, a la búsqueda de una sociedad más abierta y dinámica que la que representa la cerrazón del reducido ámbito rural".

¹³ Miguel Angel Ortega, 1995, p. 230.

Una escuela muy similar a la escuela del siglo XIX, que veinte años más tarde no se parecía en nada. Las escuelas de la década de 1960 no tenían punto de comparación con las de la década de 1980¹⁴. En la década de 1970 se produjo una fractura acelerada, el abandono de lo rural por la creciente urbanización, el agro representaba el atraso, la modernidad se encontraba en la ciudad y sus esquemas vitales, se desplaza el trabajo agrícola y la población se ocupa en la industria y en los sectores de servicios. En el archipiélago el creciente abandono de las zonas rurales hacia las áreas urbanas, especialmente se dirige a las dos islas capitalinas Tenerife y Gran Canaria, generándose muchos barrios obreros de extracción agrícola, asentados de forma notoria en la periferia de Santa Cruz de Tenerife y Las Palmas.

Canarias jugó un papel destacado en el proceso de descolonización del Sahara, porque acogió la población regresó a las islas, tanto oriunda como peninsular, y muchos tuvieron dificultades para reubicarse.

ENTRE SURCOS Y LETRAS: ALGUNAS PROPUESTAS PARA POTENCIAR LA ESCUELA RURAL

Los maestros y las maestras han sido piezas fundamentales en la escuela rural, ellos eran responsables de la formación en una etapa difícil, porque no se reconocía lo suficiente su labor ni tampoco tenían medios para desempeñarla adecuadamente.

Algunos pedagogos y maestros alzaron sus voces en su deseo de fijar la atención, clamaron a favor de la precaria escuela rural, al tiempo que anunciaban soluciones para mejorarla¹⁵. Desde comienzos del siglo XX, Félix Martí Alpera apostaba por una escuela rural donde los programas oficiales se adaptaran a sus necesidades, que se alejara de los contenidos retóricos propios de la escuela urbana y alentara la formación de los niños campesinos, motivo por el que proponía

una cultura rural que tenga mucho de recreativa,
que con frecuencia cautive al niño y le seduzca;
pero siempre con vistas a la despensa y a la riqueza-

¹⁴ José María Hernández Díaz, p. 127.

¹⁵ *Ibíd.*, p.127.

za. Una cultura de la que se descarten las definiciones complicadas, las clasificaciones extensas, los formulismos clásicos, todo lo libresco, todo lo árido, todo lo inútil (...) Así, el niño como el padre lugareños, deben ver desde un principio que lo que en la escuela se aprende, sirve para elevar la condición del hombre, para aumentar su bienestar, para mejorar su existencia.¹⁶

Más tarde, Antonio Onieva, a la sazón inspector de primera enseñanza, con conocimiento de causa, llamaba la atención sobre el lamentable estado de estas instituciones:

Nuestras escuelas rurales son un espanto. Yo me explico que los mejores maestros se descorazonen hasta desfallecer de pena. Todo conspira contra la escuela rural. La inescolaridad les destroza (...) Cada día es el día de volver a empezar. La miseria de los aldeanos les obliga a utilizar desde edad temprana el trabajo de sus hijos (...) Hay en el niño rural una incapacidad casi específica para el aprendizaje. Niño pobre, famélico, depauperado y con una pobreza psicológica mayor aún que su envoltura física; con una cerrazón mental paralela a la falta de estímulo externos, hácese forzoso centuplicar con ellos el esfuerzo de enseñar, que nunca llega a la condigna medida por inescolaridad y estrechez de potencia reactiva.¹⁷

En suma, unos y otros proponían hacer más rural a la escuela rural, alejarla de los programas de la escuela urbana para sintonizar con el entorno. Por lo cual había que realizar una planificación pedagógica racional acorde con la realidad, porque la cultura de la escuela tenía que conectar con el mundo rural. Para que los niños se formaran como campesinos y ganaderos,

¹⁶ Félix Martí Alpera, 1911, p. 41.

¹⁷ Antonio Onieva, 1931, p. 396.

que su instrucción les permitiera implicarse más en las actividades agropecuarias y en la vida de su pueblo. Sin embargo, se subestimaba y menospreciaba, ignorando los recursos y potencialidades educativas de los pueblos. La falta de atención de los gestores públicos¹⁸ conducía al trasvase de la escuela urbana a las zonas rurales, así les faltaba identidad, fisonomía, aunque fueran mayoría el modelo a seguir era el urbano. Las propuestas a favor del mundo rural no caducaron, porque la escuela rural varió poco durante el franquismo, el campesinado siguió con su rutinaria y dura vida de trabajo

habría que fijar "los" ojos en la Escuela Rural. Institución modestísima, ignorada de los que viven en la superficie de las cosas, desconectada de la vida huera y brillante que atolondra con sus ruidos y ciega con sus resplandores artificiales; acurrucada entre los pliegues de las montañas y escondida en los recodos de los caminos de trabajo.¹⁹

En Canarias, igualmente, las zonas rurales se caracterizaron por el hambre y la miseria de la población campesina, también hambre de maestros y escuelas. En los campos la escuela constituían los únicos centros culturales, eran los templos del saber y los maestros la sabiduría. Despertaba la mente, a pesar de su asistencia irregular, porque las zafras agrícolas y la ayuda en el hogar sustraían a los niños y niñas del aprendizaje. Desconectadas de la realidad, ni los legisladores ni los maestros y maestras supieron aprovechar los recursos que suministraban los campos isleños como motivación y medio de aprendizaje. Para los niños y niñas no aportó muchos más elementos que la enseñanza de la lectura, la escritura y algunas nociones de aritmética, porque aprendían contenidos que nada tenían que ver con las zonas rurales y su modo de vida. Más bien, los saberes suministrados les alejaba de la escuela, se sentían extraños en un universo ajeno y desconocido. De

¹⁸ ALMENDROS, Herminio (1934) "La escuela rural" *Revista de Pedagogía*, 145, p. 6. Escribía el autor que "Es evidente que los problemas que entraña la escuela adecuada al ambiente y a las exigencias del medio rural han estado desplazados de la atención de los organizadores de la escuela popular"

¹⁹ Mariano Haro, 1941, p. 13

poco valía la memorización de ríos, montes, de los reyes godos, visigodos, las batallas de moros y cristianos, si no contribuía a mejorar su condición de campesinos y campesinas, a esa gran masa de analfabetos e ignorantes que vivían sometidos por el agro.

La formación de maestros tuvo muchas limitaciones, si exceptuamos el plan de 1931 que exigió el bachillerato universitario para ingresar en la carrera, los planes de estudio rebajaron su itinerario curricular, el plan 1942 y 1945 requería los conocimientos de la escuela primaria. Mejoró la preparación con el plan de estudios de 1950 que fijó el bachillerato elemental cuatro años de bachillerato como requisito de acceso. Esta mejora en la preparación inicial de los maestros repercutió favorablemente en la escolaridad. Durante los años cincuenta-sesenta se estancaron las realizaciones y la transitoriedad legislativa. No hubo ningún tipo de evolución legislativa en lo que respecta a materia de educación. Pero desde los sesenta, con el desarrollo económico y social, se plantearon los primeros cambios en el sistema educativo. Durante esta época hubo un proceso de ruralización (lo que incidió en los alumnos), ya que cuando las exigencias para el ingreso eran mínimas, el reclutamiento del alumnado se realizaba en el mundo rural. Se produjo una inversión del alumnado que afectó al sector femenino, ya que el origen rural se elevó sobre el urbano. Posteriormente en 1967 se exigió el bachillerato superior y el modelo curricular se asemejaba al republicano. Hasta 1971 no se convirtió en diplomatura universitaria, con el consiguiente adscripción a la universidad de estos estudios y la diversificación curricular. Panorama que reflejaba hasta entonces el desinterés reiterado de los diferentes equipos de gobierno españoles por la educación popular.

ENSEÑANDO A NIÑAS Y FORMANDO PEQUEÑAS MUJERES

Desde la escuela rural se acometía la formación de las niñas como futuras mujeres que regentarían la casa familiar campesina y se ocuparían de diferentes actividades complementarias a la explotación familiar, como cuidar de los animales domésticos, labrar la tierra y aprovechar los productos cosechados para elaborar alimentos. Por ello había que despertar en las niñas "el gusto por las cosas domésticas, preservarlas de aficiones y caprichos superiores a su condición y dotarlas de habilidades y conocimientos útiles y de un espíritu de previsión e iniciativa que

contribuya mucho a su felicidad y a la de los suyos. Y así las muchachas debían aprender a hacer la compra, a barrer el suelo, fregar los retretes, a preparar un licor y un plato de dulce; a cuidar a un enfermo, a conocer la higiene doméstica, a evitar las adulteraciones y, finalmente, a conseguir, para cuando fueran mujeres, que no todo sea aplicación y buen deseo, sino también conocimiento, acierto, trabajo inteligente y fructuoso".²⁰

Para evitar que las niñas se sintieran atraídas por la ciudad, se sugería que había que fortalecer lazos con el campo, estrechar sus vínculos con el mundo agrario, reconociéndolo como espacio propio. La escuela podía interceder y facilitar el nexo. "La otra finalidad que debe perseguirse es la de despertar aficiones y sentimientos que sean lazos de unión entre la muchacha y el campo"²¹

No obstante lo anterior, la escuela no respondía a la realidad agraria de buena parte de los pueblos españoles y mucho menos de Canarias. Se hallaba muy distante del entorno, alejada de las necesidades reales de la población, por lo que no resultaba motivadora ni atractiva para las niñas y niños. De ahí las propuestas de Martí Alpera, de facilitar una formación agraria que permitiera mejorar la producción agropecuaria al tiempo que beneficiara su nivel de vida. La pobreza y aislamiento del mundo rural, donde el trabajo infantil, analfabetismo y el absentismo escolar era denominador común, fue un hecho constatado en Canarias y en todas las regiones españolas. Estas características no sólo se limitan a las primeras décadas del siglo XX, pues poco varió el panorama en la primera mitad de la centuria. En unos lugares más que en otros, en algunas zonas se mantuvo hasta avanzada la década de 1970, cuando la llegada del turismo dio un giro a la economía.

La atracción fascinadora y perversa de la ciudad sobre el hombre de la tierra, muéstrase hoy poderosa también sobre la mujer lugareña. Y es misión nobilísima de la escuela rural la de hacer amar a los niños las cosas campestres, la de mos-

²⁰ Félix Martí Alpera, 1911, p. 60.

²¹ *Ibídem*

tarles los encantos y las ventajas de la existencia rústica y naturalista.²²

Por este motivo había que "retener a la mujer en la aldea", para ello proponía materias específicas para el currículum de las escuelas rurales de niñas. La Agricultura General sería una materia obligatoria, además de la Economía Doméstica y la Higiene, de manera que estudiaría horticultura, floricultura, plantas medicinales, cría de animales domésticos, conservación y preparación de alimentos (legumbres, frutas, carnes), y pequeñas industrias agrícolas (quesos, manteca, mantequilla, sidra, vinagre, confituras). Actividades que tradicionalmente ocupaban a las mujeres campesinas y que contribuían a mejorar los ingresos de la estrecha economía familiar. Con lo cual convenía incentivarlas desde la escuela, si bien no era tarea sencilla.

En el campo, la mujer gobierna la casa, prepara la ropa y la comida y cría a sus hijos como la mujer de la ciudad, pero además desempeña funciones importantísimas de que se halla libre ésta. Ella cuida de los animales de corra y frecuentemente de las bestias de labor; hace cultivar o cultiva ella misma el jardín y la huerta inmediata a la casa; es ella la que lleva a cabo casi todas las compras y aún casi todas las ventas; es siempre una activa colaboradora del hombre del campo en todos sus trabajos y en todas sus empresas.²³

En otro orden, la ley de 1945 prescribió la separación de sexos²⁴, el currículum diferenciado²⁵ y la obligatoriedad escolar entre los seis y doce años. Durante todo el franquismo se

²² *Ibidem*, p. 85

²³ *Ibidem*

²⁴ Ley de Educación Primaria de 17 de julio de 1945. Título I. Artículo 14: "Separación de sexos.- El Estado por razones de orden moral y de eficacia pedagógica, prescribe la separación de sexos y la formación peculiar de niños y niñas en la educación primaria".

²⁵ *Ibidem*. Artículo 11: La educación primaria femenina preparará especialmente para la vida del hogar, artesanía e industrias domésticas".

mantuvo una enseñanza segregada en función del sexo, se insistía en la formación para el hogar de acuerdo con la función doméstica que desempeñarían las niñas, futuras mujeres y madres de familia, realizando para ello actividades específicas²⁶. Desde la administración se fijaban los propósitos de feminizar la enseñanza y, en este sentido, establecían que las niñas no tuvieran un programa escolar sucedáneo de las escuelas de niños.

Hasta aquí la escuela de niñas era una especie de calco de los propósitos, las actividades y los anhelos de la escuela de niños. Hay que cerrar contra un igualitarismo didáctico y, en general, educativo, que pugna con la naturaleza. Debemos desvelarnos por hacer una escuela netamente femenina, en la que las facetas encaminadas a la formación específica de la futura mujer dejen de ser algo yuxtapuesto a un cuerpo de tareas idéntico al que llevan las escuelas de chicos.²⁷

Por tanto, quedaba bien claro que los programas tenían que ser distintos y acordes con el sexo. Desde el ministerio se delegaba tal responsabilidad en cada provincia para garantizar la eficacia de las disposiciones. A tal fin decía que las: "inspecciones provinciales intensifiquen la acción que ahora se inicia y (...) puedan contribuir a una profundización del sentido femenino de las actividades de nuestras escuelas de niñas".

El currículum de las niñas estaba diseñado de acuerdo con la función social que desempeñarían como futuras mujeres, motivo por el cual las enseñanzas del hogar ocupaban un lugar preferente²⁸. El amoldamiento educativo femenino en las islas siguió las mismas directrices dictadas para todo el territorio nacional, quedando patente en el proceso de formación la filosofía del régimen y el ideario de la Sección Femenina²⁹. Las "Ciencias del Hogar" eran materias básicas en el currículum de las niñas y

²⁶ Cuestionarios nacionales para la enseñanza primaria de 1953. Preámbulo. Extracto de la Orden Ministerial de 6 de febrero de 1953.

²⁷ *Ibidem*.

²⁸ Teresa González Pérez, 2001, p. 378.

²⁹ *Ibidem*, p. 379.

jóvenes isleñas, y del mismo modo se prescribía en la formación de las maestras³⁰ cuyo cometido consistía en enseñar a las alumnas a "ser mujeres". Tampoco descuidó el franquismo la atención a la mujer rural, así lo reflejaba un artículo titulado "La instrucción de la mujer rural", que se insistía en la importancia de esta formación para las mujeres. "La instrucción rural no se detendrá en el hombre; es preciso prodigar estas enseñanzas a la mujer"³¹.

Las mujeres del medio rural tenían un trabajo más diversificado que las mujeres de las zonas urbanas, porque aquellas además de atender el hogar, debían cuidar a los animales de corral. Se entendía que los animales domésticos formaban parte de las obligaciones de las campesinas, pues venían a ser una especie de anexo del mundo hogareño.

En toda casa de labor existe un corral donde se crían gallinas, conejos, palomas (...) Del cuidado de estos animales se preocupa la mujer, y obtiene pequeños beneficios. Si a la campesina se la instruye, incluso se la especializa, y sus ingresos aumentan, se sentirá satisfecha de conseguir un aumento, con su trabajo, en el presupuesto familiar³².

Muchas veces, cuidaba también del ganado mayor y desempeñaba tareas de recolección y siembra. Además se apostilla que sin desatender su misión tenía que ser la compañera y colaboradora del hombre. "Nosotras estamos en la obligación de preparar a la mujer campesina para que, sin dejar de ser mujer y madre, por añadidura, sea una compañera y colaboradora del hombre en la tarea de crear un hogar, donde tiene el bienestar, la alegría y el optimismo"³³.

³⁰ Teresa González Pérez, 2000, p.378

³¹ Escuela Azul (1945) Santa Cruz de Tenerife, 20 de mayo.

³² *Ibidem*.

³³ *Ibidem*.



Niñas con el uniforme de la escuela, tomando chocolate después de asistir a la misa matutina el día del Corpus (año 1964)

A las isleñas, igual que en el resto del Estado, se les asociaba con la función doméstica³⁴, obligación exclusiva a tiempo completo, dedicadas al hogar y la familia, esquema asumido profundamente en la época y desde esa óptica se valoraba su aportación social, vinculada exclusivamente a la vida privada³⁵.

La Maestra Rural es en la aldea o su salvación o su perdición. En una gran ciudad, la Maestra queda como difuminada, como diluída en el ambiente. En la aldea la Maestra es la ¡MAESTRA!: la piedra de escándalo o el modelo para todos, el espejo en que se miran no sólo las niñas, sino las niñas-mocitas, las hijas y las madres, los más jóvenes y los más viejos del lugar. ³⁶

A pesar de todas las dificultades y la escasez de medios

³⁴ Francisco Navarro Artiles, 1948.

³⁵ Francisco Navarro Artiles, 1948.

³⁶ Josefina Álvarez De Cánovas, 1944, p.9

que tuvieron que flanquear, las Escuelas de Magisterio como institución fueron cruciales como centro de formación que irradiaron cultura y se proyectaron en las clases populares, llevando la cultura letrada a los rincones más alejados de la geografía insular. Maestras que se formaron siguiendo un currículum diferenciado, sexuado y que igualmente lo impartían en las escuelas de niñas, siguiendo la normativa vigente. Maestras que enseñaban a ser mujer, orientándolas al papel social que estaban destinadas a desempeñar, además que el propio currículum escolar incorporaba materias específicas, como las Enseñanzas del Hogar. Ellas asumieron el mensaje de la domesticidad y lo proyectaron en la escuela, el espacio donde fueron protagonistas. Aprendieron a enseñar, pero inventaron y reinventaron en la praxis diaria del aula. Sin apenas recursos fueron capaces de entusiasmar e ilusionar a los niños y niñas en el aprendizaje, motivándolos para incursionar en el mundo de las letras y los números. Con dedicación prioritaria durante años en las escuelas, los propios alumnos legitimaron su labor con la asistencia diaria y seguimiento de su tarea. Las maestras de ayer testimonian estilos diferentes de entender la labor docente, de un quehacer aplicado a las escuelas rurales unitarias y a veces graduadas. La cultura escolar como modelo formativo planteaba retos en la práctica, una cultura empírico-práctica que ha ido construyendo el magisterio en el ejercicio de su profesión³⁷. Parafraseando al profesor Agustín Escolano:

La educación es, en todas las sociedades y en todos tiempos, una práctica cultural que emerge del deseo en sus distintas formas de expresión. Si los deseos provienen de la cotidianidad del mundo de la vida, esto es, de la cultura empírica de los agentes que intervienen como sujetos en los procesos de formación, se manifestarán en expectativas sociales prácticas y en aspiraciones de autorrealización de los individuos.³⁸

³⁷ A. Escolano, 2002, p. 202.

³⁸ A. Escolano, 2002, p. 280.

Maestras con un compromiso educativo, con una trayectoria profesional implicada en la tarea de enseñar y, a la vez, de aprender para enseñar. En este estudio aportamos voces y testimonios del pasado educativo reciente, aprovechando que el recurso de la oralidad y la imagen etnográfica reportan valiosa información sobre el quehacer educativo; se trata de la recuperación de la memoria a través de los testigos. Estas maestras pertenecen a periodos sociales y políticos diferentes, su procedencia social también diversa, unas eran hijas de agricultores, otras de comerciantes y maestros.

La oralidad también equivale a una narración objetiva, por ello empleamos la metodología del diseño etnográfico. Estimamos la importancia de elaborar un cuestionario pero no ignoramos que la espontaneidad y la frescura de la memoria quedarían entonces invalidadas. Por ello recurrimos a las historias de vida que reflejan el acontecer y tarea cotidiana tal como recuerdan sus protagonistas. A través de la memoria escrita donde no se escapó el reflejo femenino, podemos abordar a nuestras mujeres de antaño, las del pasado, la memoria oral solo nos permite acercarnos hasta donde nuestras informantes mantienen activas sus vivencias y vivos sus recuerdos. La oralidad permite recuperar la palabra olvidada, se trata de la historia en tiempo presente, hablada por las propias protagonistas. La historia oral, cada vez más reconocida como fuente, nos permite indagar en cuestiones de la actividad diaria que no recogen los escritos oficiales. Los documentos orales son historias personales recogidas a través de entrevistas, por lo que la investigación se realiza interpretando la palabra de estas mujeres, lo que ellas vivieron. Las historias de vida activan la historia, porque sus protagonistas informan y a la vez reviven el pasado. En este sentido, su experiencia y relato ayudan a construir ese pasado ignoto de hace unas décadas porque en la actualidad ha variado mucho esa situación.

La información oficial que facilita la historia escrita no recoge la vida cotidiana, pues los voceros de los grupos dominantes ignoran las vivencias populares. Las fuentes orales suministran cantidad de información, los grandes relatos de la historia han quedado desfasados por el uso de nuevas técnicas de investigación. La monovisión histórica "Estalla en una multiplicidad de racional-

dades "locales" -minorías étnicas, sexuales, religiosas y estéticas- que toman la palabra, al no ser, por fin, silenciadas y reprimidas por la idea de que hay una sola forma verdadera de realizar la humanidad, en menoscabo de todas las peculiaridades, de todas las individualidades limitadas, efímeras, contingentes"³⁹. Al decir de Ronald Fraser se trataba de generar nuevos saberes partiendo de otras fuentes históricas: "Fuentes que suelen ser creadas entre grupos sociales que han sido privados de crear sus propias fuentes: en general, las clases o grupos no hegemónicos"⁴⁰.

En este sentido, la oralidad ayuda a reconstruir el pasado que no figura registrado en los documentos escritos que la gente guarda en su memoria. Es decir, recuperar una información sustentada en las vivencias cotidianas de la gente cuya fuente básica era la palabra. Las maestras desempeñaron una función crucial en el ámbito rural, sobre todo en las zonas alejadas y marginadas. Por su secular atraso las maestras eran la única fuente de sabiduría con la que tenían contacto las niñas y las mujeres isleñas. Buena parte de las veces influyeron en su comportamiento, renovaron actitudes y posibilitaron cambios en su vida. Ellas les enseñaron además de los conocimientos básicos (lectura, escritura, aritmética, geometría, geografía, historia, religión y catecismo) a coser, a desarrollar habilidades con la aguja, algo de cocina, puericultura y, sobre todo, contribuyeron a refinar sus rudos modales. No obstante, considerar que las maestras con la influencia de los medios de comunicación y la incorporación activa de las mujeres a la sociedad han perdido el protagonismo de antaño y no tienen la misma fuerza moral que tuvieron antes de la década de 1980.

TIEMPOS DE INFANCIA, TIEMPOS ESCOLARES

Los recuerdos escolares nos permiten constatar a esa escuela que era el motor de cambio y al mismo tiempo medio de inculcación permanente, afianzada en el patriotismo, la religiosidad y moralidad. La "contra escuela" del franquismo era una institución secular, patriótica y católica, cuyos rasgos venían definidos por el totalitarismo, el control férreo de la iglesia y los falangistas, la

³⁹ G. Vattimo, 1991, p. 80.

⁴⁰ R. Fraser, "La Historia Oral como historia desde abajo" en Ayer, N° 12, p. 80.

depuración del profesorado y de los contenidos. En la enseñanza pública, el Estado se limitó a la depuración y reclutamiento de los cuadros del magisterio nacional, así como a la impartición de un curriculum inspirado en el nacionalcatolicismo⁴¹. Canarias no escapó a estas circunstancias, y de igual manera que en el resto del Estado, la instrucción pública tardó mucho tiempo en recuperarse, manteniéndose caracteres autoritarios tales como la confesionalidad y la centralización. En la escuela de la posguerra, sometida a una serie de controles doctrinales y confesionales, con un sinnúmero de carencias materiales, los maestros formaron a la infancia isleña, instruyeron a generaciones de niños que no vivieron directamente la guerra pero sufrieron sus consecuencias. El paréntesis de la guerra y la posguerra frenaron la expansión educativa, produciéndose un estancamiento en un marco de desinterés por la instrucción pública. La propuesta de nuevos edificios escolares, mobiliario y material pedagógico así como la política de alfabetización fue tardía, aunque sin perder la orientación ideológica del régimen recién instaurado.

El tiempo escolar ha quedado registrado en la memoria de las personas, a pesar de la diversidad de trayectorias humanas y las diferentes maneras de encarar los hechos. Todos los niños de ayer, igual que los maestros y maestras, guardan recuerdos escolares en mayor o menor medida, aunque pocas veces se les haya concedido la palabra. La voz de los protagonistas, de los actores principales de la educación, suministra valiosos datos que ayudan a recuperar y comprender el pasado. Una historia contada desde la verdad del recuerdo, una narración desde la memoria plagada de sentimientos, de vivencias y avatares de los testigos de la vida cotidiana escolar. En definitiva, de los actores y actrices de la escuela de ayer. Con el objetivo de conocer la escuela rural y comprender el universo cultural, mediante la utilización de técnicas de investigación etnográficas, indagamos en las historias personales. Empleamos el método de la "descripción densa" y nos aplicamos en rescatar, interpretar y transcribir lo dicho por los "nativos". Es decir, "establecer la significación que determinadas acciones sociales tienen para sus actores" traduciendo el

⁴¹ Alfonso Capitán Díaz, 2000, p. 253.

sentido que han asignado a la escolaridad⁴². Hemos atendido a la conducta de los actores, a sus representaciones, discursos y prácticas, a sus diferentes modos de ver, para desentrañar las estructuras de significación, pues en ellas las formas culturales encuentran articulación⁴³.

Los maestros de ayer eran unos auténticos artesanos, conocían a la perfección el oficio. Fueron mantenedores de la tradición profesional, empleaban la metodología y los recursos didácticos de forma rutinaria. En lo cotidiano, a veces sometidos a las contradicciones y conflictos, también a la pobreza de la escuela. Generalmente los maestros de la época se lamentaban de las precariedades educativas, pues a la falta de recursos se unía el poco interés de las familias por la escolarización de sus hijos. Sin embargo, reconocen que más bien era la necesidad la que les empujaba a actuar así. La mano de obra infantil era necesaria en la vida del campo. Las familias no podían prescindir de los brazos infantiles, todos desde temprana edad trabajaban. Era frecuente que niños y niñas ayudaran en las tareas agrícolas desde que tenían cuatro o cinco años, por ejemplo en llevar a pastar al ganado, echarle de comer, recoger rastrojos, cortar hierba, amontonar papas, etc. En el caso de las niñas se sumaban actividades en el hogar, tales como fregar, lavar, cocinar y cuidar de los hermanos más pequeños. Esos niños de ayer recuerdan hoy de diferente manera aquella infancia:

"Yo no tuve infancia, no recuerdo haber jugado nunca... siempre trabajando. Me subía a un banco para lavar la ropa y para fregar, porque no alcanzaba a la tanquilla" (Rosa, 80 años)

"Mis muñecos fueron de carne y hueso, eran mis hermanos pequeños, a los que cuidaba desde que tenía cinco años. Les daba el biberón, los bañaba y les cambiaba los pañales. También pelaba las papas, ponía el caldero al fuego y lavaba la ropa" (Lucía, 77 años)

⁴² GEERTZ, Clifford (1989) , *La interpretación de las culturas*, Barcelona, Gedisa Editores. p. 37.

⁴³ *Ibidem*, pp. 43-58.



Con ropa nueva, dos hermanos posando para la foto en el patio de su casa (año 1942).

"No alcanzaba a lavar, para mi tamaño el lavadero estaba alto, entonces ponía un cajón y así podía enjabonar y restregar la ropa en la piedra. Para tender la colocaba encima del muro, porque tampoco llegaba a las liñas. Si mi madre regresaba a tiempo de los terrenos la tendía ella" (María, 85 años)

"Cuidaba las vacas desde que me acuerdo, acompañaba a mi padre a pastar, a veces mientras descansábamos me entretenía

jugando con algún lagarto" (José Manuel, 77 años)

"No teníamos juguetes, los hacíamos nosotros con pencas (nopal), con hojas de gamona o palmera. Teníamos mucha imaginación, y hacíamos animalitos, corrales, todo igual a lo que veíamos cada día en casa" (Ana, 80 años)

"Hacíamos muñecas de trapos, a veces de caroso y las vestíamos, quedaban unas muñecas muy bonitas" (Rosa, 77 años)

"Los restos de sogas, que ya no servían para el trabajo, y los trozos de telas de ropas viejas las usábamos para nuestros juegos y juguetes. Hacíamos muñecas y también las casitas con distintas habitaciones, sus muebles de gamona, adornos y todo. Las cuidábamos y limpiábamos, y como las teníamos en un lugar donde no molestaban, allí íbamos a jugar cuando no teníamos trabajo que hacer" (María, 77 años)

"Los niños y las niñas del campo no teníamos juguetes, no habían, eso fue más tarde, si queríamos jugar con alguna cosa había que hacerla. Nosotros fuimos inventores, éramos muy creativos, teníamos mucha imaginación y aprovechábamos cualquier cosa para jugar. Las niñas nos conformábamos con poco, nos ilusionábamos con una muñeca de trapo y con trozos de platos y tazas rotas. A todo le dábamos utilidad, lo que no valía en casa lo aprovechábamos las niñas para nuestros juegos" (Isabel, 75 años)

El absentismo y la asistencia irregular ocasionó graves problemas a la enseñanza, sobre todo, a los niños y niñas que tuvieron una infraescolaridad o escolaridad fragmentada, de ahí que muchos tengan baja preparación y deficiente instrucción. También este hecho entorpeció la labor pedagógica de los maestros. A veces algunos padres fueron negligentes y no se preocuparon por mandar a sus hijos a la escuela, porque no les interesaba su instrucción. Dicha despreocupación se traducía en altos saldos de analfabetismo, aunque se adoptaron medidas para controlar la asistencia escolar. La ley de enseñanza primaria de 1945 establecía, en el artículo 12, la obligatoriedad de la enseñanza

entre los 6 y 12 años⁴⁴, y prescribía que los maestros comunicaran semanalmente las faltas de sus alumnos. Los maestros, cumpliendo con su deber moral de cuidar la asistencia escolar, debían comunicar las faltas de asistencia y el absentismo de los niños en edad escolar. Al efecto la Junta Provincial de Primera Enseñanza, a través de las Juntas Municipales, imponía sanciones (multas de 5 pesetas) a los padres que no enviaban a sus hijos a la escuela. El dinero cobrado en concepto de multas, tras notificarlo a la Junta Municipal, se destinaba a adquirir material escolar. Además, el artículo 6º requería a los alcaldes para que emitieran las órdenes oportunas con el objeto de que los agentes de la autoridad retiraran de la calle a los niños en edad escolar, para evitar que deambularan durante el horario académico. Además debían comunicarlo al Gobernador Civil. La administración emitió una normativa de control y sanciones para obligar la asistencia escolar, pero no aumentaron las plazas ni mejoraron las escuelas y la dotación de material didáctico, para procurar una estancia agradable, tal como prescribía el preámbulo de la referida ley:

para lograr una mejor y más asidua asistencia escolar, es indispensable, contar previamente con suficiente número de escuelas, sanas, atractivas, alegres, bien dotadas, con instituciones complementarias que aumenten su eficiencia, y con unos maestros de fuerte y entrañable vocación capaz de salvar los mayores obstáculos.

Añadir a lo anterior que la carencia de escuelas y maestros fue una realidad en el archipiélago, de manera que los niños y las niñas aprendieron con personas alfabetizadas, pero que no poseían cualificación profesional docente. Diversidad de personas ejercieron como tales y cumplieron con el deseo de los niños y las niñas, acercándolos a los números y a las letras. Hubo casos

⁴⁴ Decreto de 7 de septiembre de 1954. Posteriormente en la modificación de Ley de 21 de diciembre de 1965, el citado artículo 12 se amplía y "declara obligatoria para todos los españoles una educación básica de ocho cursos, desde los seis hasta los catorce años".

en los que el farero, la guardia civil, la ventera, la costurera, el carpintero o el zapatero fueron eficaces docentes. Sorprende el caso de la guardia civil enseñando a los niños pastores, este dato lo ha confirmado una beneficiaria del pueblo de Arure, en la isla de La Gomera. Por un pequeño estipendio, un par de pesetas, cantidad en aumento según las fechas, algunas personas, que apenas sabían las cuatro reglas, fueron redentoras de la ignorancia de muchos niños y niñas del archipiélago.

Los relatos de antiguos escolares de diferentes núcleos rurales del Archipiélago atestiguan aquella realidad, reflejando claramente las desigualdades. En las líneas siguientes, insertamos la voz de los protagonistas, receptores de la educación, narradores de la escuela de ayer, que vivieron la escolarización la mayoría de las veces fragmentada y precaria. En otras ocasiones tuvieron la opción o la posibilidad de un aprendizaje alternativo, es decir, como no pudieron acudir a la escuela reglada adquirieron conocimientos instrumentales en variados escenarios. A veces en medio del campo mientras desempeñaban su trabajo.

- "Aprendía a leer y escribir, también algo de cuentas y números, con el farero de Punta de Rasca (Los Cristianos-Tenerife)" (Manuel, 70 años)
- "Desde que éramos pequeños íbamos al monte a cuidar las cabras, y no podíamos ir a la escuela. Aprovechamos a la guardia civil cuando hacía las rondas por los campos para que nos enseñara" (Arure - La Gomera)
- "Desde muy niña trabajaba en la ganadería... me encargaba del pastoreo, salíamos a pastar con el ganado no iba a la escuela y no tenía con quién aprender. Cuando veía la guardia civil le decía: "señor me da la lección". Y con la guardia civil aprendí a leer y a escribir" (Margarita, 85 años)
- "No había escuelas en los pueblos de alrededor. Cuando tenía unos once o doce años mi madre me mandó a casa de una señora que enseñaba a leer, escribir, numeración y cálculo en sus casas por las tardes y en la noche. Yo iba por la noche, a veces me dormía porque estaba cansado de trabajar. Aprendí

algo, solo fui unos meses... aprendí a leer, escribir, cuentas, todas las operaciones matemáticas. A dividir no me enseñó porque la maestra tampoco sabía" (José Manuel, 77 años)

- "Mi madre nos pagó unas clases a todos, para que aprendiéramos las cuatro letras, íbamos por la noche después de venir de trabajar. Menos mi hermana la mayor que cuidaba de la casa y como había mucho que hacer no fue a la escuela, ella después aprendió algo, viendo a mi hermano cuando le escribía las cartas" (Antonio, 85 años)
- "Teníamos una pizarra y un pizarrín, también un libro, que sirvió para todos nosotros. La maestra tenía un libro de lectura y una libreta con cuentas" (Juan, 78 años)
- "Alguno de los que iban conmigo tenían facilidades para aprender, otros no, les costaba mucho, eran como si estuvieran tapados" (Pedro, 77 años)
- "A mi me gustaba mucho la escuela. Empecé con cinco años en la escuela pública, se empezaba con siete, pero para que mi hermana no fuera sola, porque la escuela estaba lejos de casa mi padre habló con la maestra y me permitió ir. Todavía me acuerdo, que me puse a llorar porque desde el primer día yo quería hacer la tarea como las grandes y como no podía lloraba. Luego aprendí rápido, tenía una caligrafía muy buena, escribía con pluma estilográfica. Mis compañeras recuerdan que yo sabía mucho, la verdad que me gustaba aprender y estudiar. La maestra quería que estudiara una carrera, porque tenía muchas posibilidades, pero mi padre no quiso, para no diferenciarme con mis hermanos que no habían estudiado, y me quedé desconsolada. Estuve hasta los trece años, luego dejé de asistir porque me parecía que era mayor para estar en la escuela" (María, 77 años)
- "Antes de ir a la escuela ayudaba a la familia, echaba de comer a los animales, ayudaba a mi madre a ordeñar las vacas, llevaba la leche a la lechería y después iba a la escuela. Al salir de la es-

cuela, a veces me mandaban a los terrenos o comprar sulfato; después de almorzar volvíamos a la escuela. A mi hermana la quitaron pronto, como a los diez u once años, para que ayudara a mi padre en el trabajo del campo, porque mi hermano se marchó a Venezuela. Como había estado poco tiempo, la mandaban por la noche a casa de una señora y algo más le enseñó" (María, 77 años)

- "A la escuela se iba cuando se podía, primero era el trabajo y después aprender. Tampoco se estaban tantos años como ahora, ya cuando eras un poco mujercita, no ibas más, a una le daba cierto reparo, pues la escuela es para gente chica. Antes era así, no había otra cosa, aprendí poco, porque había que trabajar en casa y en el campo con la familia para poder vivir. Además no éramos de los peores... nosotros teníamos terrenos en propiedad para cultivar, recogíamos papas, trigo, cebada, centeno y también uvas, pues mi padre era un afamado bodeguero. Yo recuerdo que mis padres daban de comer y ayudaban a muchas personas necesitadas que iban a pedir... La verdad que estuve un par de años, después si cosía, tejía y bordaba en casa con mis hermanas y mis primas" (Amparo, 79 años)
- "La escuela estaba a casi tres kilómetros, bajábamos caminando en grupos, lo pasábamos bien, andando y brincando por esas veredas. Cuando llovía nos metíamos en los charcos, íbamos descalzos, pocos tenían zapatos. Era tan divertido, jugábamos en el recreo y llevábamos una pelota de gofio amasado para desayunar en el patio" (Ana, 80 años)
- "Para ir a la escuela nos poníamos un vestidito limpio y nos aseábamos. Yo tenía zapatos, pero los llevaba en la mano para que no se me estropearan, prefería ir tropezando con los dedos en las piedras que romper los zapatos, y me los ponía en la puerta de la escuela. Un día no me los puse y entré con mis amigas descalza, cuando la maestra me vio me preguntó ¿tú también vas descalza? Sentí tanta vergüenza que no volví a entrar sin zapatos" (Rosa, 77 años)

- "Yo iba a la escuela con mi hermana pequeña, ella no aprendía sólo iba a pelearse y tirarse de los pelos con otra chica, a mi sí me gustaba aprender. Íbamos dos veces, mañana y tarde, caminando más de dos kilómetros sin zapatos, veníamos a comer el caldo y otra vez a la escuela. Pero, por la tarde la maestra no se ocupaba de la clase, casi nunca nos ponía tarea; le hacíamos recados a la maestra, a veces nos mandaba a soltar la lana del colchón y todas las chicas desmenuzando las bolitas para que durmiera mejor y más cómoda. Después fui a una escuela con un maestro particular cerca de mi casa, y como las chicas le dijeron que no iban más, yo le dije a mi padre que ya no volvía, me preguntó si sabía lo suficiente y le dije que sí, y aceptó que no fuera. Claro, más tarde, me dí cuenta que no iban por atender la zafra agrícola y que continuaban después de recoger la cosecha, yo me fastidié porque se terminó la escuela y mi aprendizaje" (Arsenia, 73 años)
- "La maestra era doña Eudelia, muy buena, muy preparada, nos enseñaba muchas materias... historia, geografía, historia sagrada, aritmética, geometría, gramática... hacíamos ejercicios de consultar el diccionario y nos corregía cuando hablábamos empleando palabras mal dichas... Yo me quedé con su ejemplo, usaba siempre el diccionario cuando tenía dudas... A mí, además de saber escribir bien, me gustaba expresarme de forma correcta" (Lucía, 77 años)

Hasta avanzada la década de 1970, Canarias, además del emergente turismo, era mayoritariamente una tierra de agricultores y campesinos que trabajaban y cultivaban los campos. También de propietarios o terratenientes que explotaban sus recursos y a sus gentes. La educación era ante todo una progresiva iniciación a la vida tradicional. Desde los primeros juegos y desde que la conciencia despertaba, los niños y niñas se esfuerzaban en imitar el comportamiento y el trabajo de los adultos. A medida que iban creciendo se introducían en el círculo de los mayores, en su quehacer cotidiano, en su sabiduría, y paulatinamente asumían sus responsabilidades. Un proceso a través del que iban adquiriendo una formación progresiva de socialización y adiestramiento laboral, siguiendo el ritmo de sus tradiciones. Tam-

co la vida experimentaba alteraciones, no se introducían innovaciones que rompían la natural convivencia, en unas comunidades donde la familia era el eje básico de la organización familiar. Poco a poco se unían al trabajo del campo y/o del hogar, en el caso de las niñas. La madre se ocupaba de los hijos e hijas mientras eran pequeños. Las niñas aprendían en casa de las madres y ayudaban, mientras los niños pasaban a la tutela laboral del padre que les enseñaba a roturar los campos o bien los llevaban a trabajar a la construcción.

En las zonas rurales fueron muchos los niños y niñas que no fueron a la escuela y no conocieron ningún tipo de instrucción, generando un importante contingente de analfabetos. Algunos pudieron beneficiarse de las campañas de alfabetización, aprendiendo a leer y escribir⁴⁵. Además de lo anterior hay que considerar que pese a los altos saldos de analfabetismo de la población canaria se pusieron en práctica pocos programas de alfabetización, realizando campañas populares primero en los núcleos urbanos y luego extensivas a las zonas rurales⁴⁶. En un primer momento en las islas la enseñanza para adultos se restringió a las zonas capitalinas, pero progresivamente fue extendiéndose a otros núcleos urbanos y con posterioridad a las áreas rurales. Sin embargo, la matrícula no fue la deseada ni la asistencia regular, muchos adultos abandonaban sin concluir su periodo de formación. La agotadora jornada laboral y la falta de incentivos para el estudio provocó el desinterés de unos y la deserción de otros. Normalmente el índice de matrícula masculina era superior a la femenina, asistían más hombres, pues las mujeres estaban ocupadas en las actividades domésticas. Además ellas contaban con los cursos que les facilitaba la Sección Femenina en sus sedes locales.

Desde la década de los cuarenta el gobierno se convenció que para lograr la recuperación del país había que ampliar la oferta educativa, abarcando tanto la preparación personal como profesional. Con lo cual el interés ideológico y económico orientó la preocupación estatal hacia la formación básica de los trabajadores. Entonces se inició una política de alfabetización dirigida a los adultos analfabetos y a la escolarización infantil. Ese com-

⁴⁵ Teresa González Pérez, 2007, p. 421.

⁴⁶ Manuel Grande, 1981.

promiso se plasmó en la creación de la Junta Nacional de Analfabetismo⁴⁷ y, por ende, de las Juntas Provinciales y Municipales así como en la implantación de la Cartilla Escolar y del Certificado de Estudios Primarios⁴⁸, acreditación mínima para acceder al trabajo. Por otra parte, la propia sociedad respondió positivamente mejorando la asistencia escolar ante el miedo de no ser aceptados posteriormente en el mundo laboral.

A estas enseñanzas acudían más hombres que mujeres, al ser en turno de tarde/noche ellas debían ocuparse del hogar y la familia. Sin embargo, en esas fechas comenzó a funcionar en Gran Canaria la emisora Radio ECCA (1965) "la emisora que enseña" con difusión por casi todo el Archipiélago, alfabetizando a través de lecciones radiofónicas⁴⁹ y se reveló como una oportunidad para las mujeres analfabetas. En casa resultaba más fácil aprender sin "quebrantar" la vida doméstica, incluso podían grabar las lecciones para estudiar en otro momento. Así, las mujeres con inquietudes de los sectores populares rurales y de la periferia urbana (muchas de procedencia rural) cumplieron su deseo de aprender⁵⁰. Unos años más tarde la emisora contaba con un 62% de matrícula femenina, incremento progresivo que permitió en su evolución el establecimiento de la enseñanza reglada a distancia y otra formación general. A inicios de la década de 1970 comenzaba el cambio social con cierta apertura, reflejado en la actitud de las mujeres hacia el aprendizaje y otros comportamientos menos rígidos⁵¹.

Tampoco se pueden ignorar las actividades paraescolares, iniciativa del Frente de Juventudes de la Falange y que llevaba a cabo tanto la Organización Juvenil Española, como la Sección Femenina, en las que además de la instrucción se consolidaba el adoctrinamiento iniciado en la escuela. En suma, todas las actividades educativas legitimaban el discurso ideológico del régimen autoritario presente hasta la década de los sesenta.

⁴⁷ Decreto de 10 de marzo de 1950, BOE del 31 de marzo.

⁴⁸ Orden de 15 de febrero de 1949, BOE de 5 de marzo.

⁴⁹ Isabel Suárez Manrique de Lara, 2004, pp. 441-442.

⁵⁰ *Ibídem*, p. 443.

⁵¹ *Ibídem*, p. 146

EDUCACIÓN, MEMORIA Y DESEO

En las áreas rurales los maestros y maestras representaban el saber y fueron fuente de consulta de diversidad de temas, no olvidemos los elevados índices de analfabetismo en el Archipiélago. Por ello constituían junto con el alcalde, el cura, el médico y la guardia civil las personas más destacadas en las comunidades campesinas; eran respetados y estimados entre la población insular. Las vicisitudes históricas de los maestros no han sido inherentes a la realidad archipelágica, era, por el contrario, una característica común en todo el Estado español. Además, los maestros y maestras no se limitaban al cumplimiento de su tarea dentro del recinto escolar sino que su compromiso vocacional iba más allá. Además, en su comportamiento cotidiano debía dar muestra de su buena conducta religiosa, patriótica y moral. En el caso de las maestras la vigilancia era más estricta, pues en el supuesto de no cumplir con las normas sociales, si sus actuaciones la desacreditaban, podía ser separada del cuerpo docente. El trabajo de los maestros transcurría en medio de una vigilancia estrecha, bajo el control de la iglesia, las autoridades del régimen y la inspección educativa. En este orden se enfrentaban a una tarea compleja en la adversidad, en locales o escuelas en malas condiciones, sin material y con una elevada matrícula escolar. El mobiliario escolar se reducía a mesas y sillas ordinarias que ocupaban las aulas escolares. En otras había bancos o pupitres, a veces bipersonales, un pizarrón, un armario viejo, la mesa y la silla del maestro. La mayoría de las escuelas tenía unos muebles escolares anticuados, antihigiénicos y antipedagógicos y, en la mayoría de los casos, inservibles y escasos. La normativa permitía a los maestros y maestras reclamar enseres⁵², sin embargo, a pesar de la legislación⁵³, no siempre se atendió las peticiones y buena parte de las escuelas del Archipiélago no disponía

⁵² Según la Orden de 8 de octubre de 1953, los maestros podían solicitar al ministerio el mobiliario siguiente: "Pupitres bipersonales para alumnos de 7, 8, 11, 13 años y adultos; mesas planas para alumnos de las mismas edades; mesas planas de seis plazas para alumnos de 7 y 11 años; mesas para párvulos y maternales, redondas, de seis plazas; sillones unipersonales de brazo-mesa para adultos; mesas de profesor, con sillón; sillas; armarios"

⁵³ *Ibidem*. Indicaba que "en las escuelas Unitarias, Mixtas, Graduadas y Grupos Escolares, el mobiliario completará todas las exigencias esenciales de las salas de clase... mesas bipersonales, con asientos unipersonales y fijos, tablero ligeramente inclinado, con altura y dimensiones acomodadas a los niños que han de utilizarlas".

del mobiliario indispensable. La escuela que soñaban cuando eran aprendices de maestros no se correspondía con la rural. Sus deseos al desempeñar el oficio. La opinión y los recuerdos de los maestros testimonian la pobreza del espacio rural:

- "Cuando llegué me quedé desconcertada, no había nada... cuatro casas. Aquello era una aldea muy atrasada, la gente era bruta y supersticiosa. Casi nadie sabía leer y escribir, yo creo que hasta el alcalde era analfabeto, había un escribiente en el Ayuntamiento que manipulaba todo, era muy cacique. En la escuela no había material, solo la pizarra y apenas unos muebles viejos. Las niñas faltaban mucho porque cuidaban a sus hermanos" (Eduvigis, 90 años)
- "Al pueblo fui en un taxi y el taxista no quería que me quedara, pretendía traerme de regreso, porque la escuela y la vivienda era en la misma casa vieja. Para ir de una habitación a otra pasaba por la sala donde estaba la escuela, la cocina y el retrete estaban en el patio. No tenía agua, pagaba a una señora y me la llevaba todos los días. Una chica se quedaba conmigo por la noche, claro me daba miedo porque no conocía el lugar y tampoco estaba bien visto que la maestra estuviera sola, y mucho menos durmiera sin tener compañía femenina. Tenía muchas alumnas de edades dispares y distintos niveles, sabían poco" (Isabel, 89 años)
- "Eran años de miseria y mucha pobreza, las niñas descalzas, sucias, llenas de piojos, sabían poco de higiene, y sus madres trabajando de sol a sol en los campos. Me costó mucho enseñarles hábitos de higiene, lavarse la ropa, las manos, el pelo... Manchaban los cuadernos y los libros, claro nadie les había inculcado esos hábitos. Como casi todas iban con la ropa sucia inventé un baby, para que lo confeccionaran las madres, les expliqué el modelo y cómo hacerlo de una tela barata para que lo llevaran de uniforme y así fueran limpias a la escuela. A las madres les agradó la idea, así tenían menos problemas con la ropa". (Lidia, 88 años)
- "Bueno a mi me tocó vivir de todo en el magisterio, fui maes-

tro con la República, aquello si era escuela, nos enviaron lotes de material escolar, nos surtieron la biblioteca con unas partidas de libros de literatura infantil, juvenil y los clásicos. Daba gusto trabajar así, estaba uno motivado, claro el Ministro de Instrucción Pública era un maestro y vaya que sí conocía la escuela por dentro, eso se notó. Yo estaba en una escuela rural del sur de Tenerife cuando estalló la guerra, y aquella gente me conocía, apreciaban mi trabajo y sabían de mi tendencia de izquierdas, pero cuando pedían informes siempre me defendieron y elogiaron mi labor, de lo contrario me habrían castigado como hicieron a otros maestros que los caciques los denunciaban. Bueno la purga fue tan grande que los falangistas vinieron a llevarse todos los libros de la biblioteca, le hicieron la guerra a los libros también... Aquellos niños eran inteligentes, aprendían bastante, claro faltaban mucho porque trabajaban ayudando a sus familias en los cultivos de tomates, cebollas, cuidando las cabras y a veces de jornaleros. Yo noté el cambio cuando me trasladaron al norte de la isla, la gente era distinta, más cerrada y a los chicos les costaba aprender. También faltaban a la escuela porque trabajaban en el campo. El clima y la vida era más dura en el norte, incluso necesitaban alimentarse mejor, en el sur no; con el buen tiempo se salía mucho al camino, eran más comunicativos" (Arturo, 96 años)

- "Desde pequeñas ya las madres y las abuelas las aleccionaban para que se casaran, empezaban a preparar el ajuar desde que estaban en la escuela; bordaban manteles, paños, sábanas y hacían adornos para su futura casa. Con trece o catorce años ya les buscaban novio y tenían que casarse pronto, casi unas niñas, decían para evitar una desgracia. Si un señor regresaba de Venezuela o Cuba le concertaban la boda, a veces hasta por poderes, no importaba que tuviera veinte o veinticinco años más que ellas, el todo era casarlas. Aprender no era importantes, decían que no hacía falta para ser amas de casa" (Carmen, 93 años)
- "De pueblo en pueblo, íbamos recorriendo la geografía, por aquellas carreteras llenas de curvas, llegabas al destino, todo el mundo te miraba, pensando qué traerá éste, todos éramos como sospechosos, intrusos en aquellas cuatro casas aisla-

das... El grupito de niños que iban a la escuela aprendían, progresaban mucho, a pesar de que no teníamos nada de material, ni los niños ni la escuela, a veces les compré los cuadernos y el lápiz para que escribieran. A principios de los años sesenta iban descalzos, no tenían ni para comprar unas alpargatas, y medio vestidos, con la barriga por fuera (no por moda como ahora). Allí teníamos una gran dosis de ilusión, imaginación y buena voluntad... Nos las ingeniábamos para ser creativos, reciclábamos material, aprovechábamos todo, hasta algún periódico" (Ricardo, 80 años)

- "Llegué en barco a la isla de La Gomera, yo no sabía donde estaba el pueblo, en la capital me recogió un coche y me llevó con mi maleta y los bolsos por aquellas carreteras tan horribles, llenas de curvas y precipicios; luego paró en la orilla de la carretera, allí estaba un señor esperándome con unos burros, mi medio de transporte. Se había acabado la carretera y para llegar al pueblo había que ir andando o montada en el burro, como me llevaron a mí junto a mis pertenencias. La gente era muy buena, pero había mucha pobreza y estaba muy limitada para hacer mi trabajo... no tenía nada. La escuela era una casa vieja, allí mismo tenía unas habitaciones como vivienda sin ningún tipo de comodidades, ni agua ni luz. Me hallaba lejos de la civilización, estaba atrapada en el pueblo, solo en las vacaciones volvía a Tenerife. Cada vez que viajaba era como una expedición en lomos de burro... vaya odisea..." (Mercedes, 80 años)
- "Cuando llovía me quedaba aislada, los caminos eran de tierra, si era fin de semana y estaba fuera no podía entrar al pueblo y si llovía un jueves ya permanecía allí sin poder moverme. Además no había tiendas, solo unas ventitas para comprar azúcar y café, los artículos de primera necesidad, si necesitabas otras cosas había que ir a otro lugar. Los maestros llevábamos el material escolar y la comida porque allí no había nada, la gente era autosuficiente, se abastecía de los cultivos y del ganado que criaba" (Natividad, 83 años)
- "Yo era maestra en un pueblecito, estaba en una escuela rural, pero nos reunimos en la escuela unitaria del casco para exami-

nar a los alumnos mayores y algunos que no habían estado escolarizados para obtener el certificado de escolaridad. Entonces me fijé en uno de los chicos, era alto y guapo, un poco tímido, le ayudé en el examen. Mis compañeros se dieron cuenta y me decían que si estaba loca, no sólo porque yo era mayor sino porque se trataba de un campesino casi analfabeto. Para evitar más comentarios negativos acabé diciéndoles que mi origen era campesino, que yo procedía de ese mismo ambiente. Nadie lo entendía, toda la gente se sorprendía, también su familia, pero estaban felices. Me gustaba tanto y me sentía tan atraída que lo seguí viendo y nos hicimos novios, nos casamos y me fui a vivir a su casa, una vivienda campesina humilde. La pobreza y las incomodidades la compensaba el cariño, las atenciones y generosidad de aquella gente. Después hicieron una casa-escuela y nos trasladamos, a una distancia de doscientos metros de la casa de su familia, allí teníamos comodidades. Yo lo ayudé, hizo el servicio militar, sacó el carnet de conducir y se dedicó a actividades comerciales, mientras yo trabajaba en la escuela. Me integré totalmente en el pueblecito, he recibido tanto cariño y tantas atenciones que no me arrepiento" (Luisa, 75 años)

- "Yo trabajaba de maestro rural, pero también daba clases en un colegio privado de bachillerato, con los dos sueldos vivíamos bien. Aquella escuela de niños estaba en una casa vieja, el salón se llenaba, por las tardes estaba más concurrido que por las mañanas, porque los niños salían al alba a trabajar con su familia. Había de todas las edades, niños y hombrecitos que asistían regularmente. Estaba muy ocupado, tenía mucha actividad y mi mujer me ayudaba impartiendo las clases de primaria, aunque no era maestra le gustaba la enseñanza y lo hacía bien; preparaba las lecciones y entusiasmaba a los alumnos. Los alumnos la respetaban, nunca tuvo problemas con su comportamiento. Ella siempre me sustituía, además en aquella época no había profesorado para cubrir ausencias y bajas, y a veces los alcaldes nombraban a algún vecino de orden. Sin embargo, a mi comenzó a interesarme la pedagogía y la enseñanza de alumnos mayores. Años más tarde conseguí una plaza de profesor ayudante de Pedagogía en la escuela de magisterio" (Jerónimo, 80 años)



Improvisada orquesta infantil. El día de Reyes, el tradicional 6 de enero, se reunieron para divertirse con los regalos recibidos (año 1960).

"No había transporte público como hoy, había micros y coches de particulares que te llevaban. Me quedaba toda la semana en el pueblo y volvía el sábado por la tarde a Santa Cruz y el lunes me levantaba a las cinco de la madrugada para llegar a la escuela a las 9 de la mañana, a veces me retrasaba, pero las niñas estaban alocionadas, una de las mayores se encargaba de abrir la escuela y mantener el orden; yo dejaba la pizarra preparada con las actividades de la mañana para que empezaran a trabajar. Al verme llegar se ponían todas contentas. A mi la semana se me hacía enorme, bueno los miércoles nos reuníamos en un bar cercano a tomar café los maestros y maestras de la zona, al menos hablábamos de nuestras cosas, esa era la única distracción que teníamos. También tenía que hacer la compra y llevar desde Santa Cruz o la Orotava el material escolar que necesitaba" (Carmen, 85 años)



La foto en el pupitre con el mapa de fondo forma parte de los recuerdos de la escuela de ayer (año 1937)

"Pasábamos necesidades, los maestros en aquel entonces tenían dificultades, aunque con respecto a la gente del campo vivíamos bien y teníamos dinero. Yo iba a una venta compraba un pan y una lata de sardinas y ese era mi almuerzo; el dueño que tenía un almacén de comestibles, me preguntó ¿eso es lo que usted come? Le propongo un trato, usted me lleva la contabilidad de mi negocio y a cambio almuerza aquí, en mi casa, con mi familia. Acepté, así al salir de la escuela marchaba a su casa y me ponía a revisar las cuentas, pasarlas al libro, luego almorzaba y volvía a mi escuela. Me querían mucho y yo tengo buen recuerdo de esa familia, la verdad que nos complementábamos bien. En la escuela no había libros y las niñas tampoco tenían, hijas de pobres... les costaba aprender, eran muy torpes" (Sagrario, 70 años)

"Tengo muchos recuerdos, buenos, bonitos, alegres, amargos y agridulces. Antes en la escuela había dificultades y a las maestras nos miraban y vigilaban mucho, había que cuidar la imagen y el comportamiento. Mi caso fue sonado, porque un alumno mío se enamoró de mí, fíjate tenía diez años menos que yo, claro no le prestaba atención. Estudió magisterio y

como yo no le hacía caso habló con el cura del pueblo para que intercediera, el cura me dijo y le expliqué las razones, la edad y el que dirán. Al final el cura me convenció... a mí me gustaba, era muy guapo y agradable, y nos casamos, de eso hace más de cincuenta años, luego tuvimos tres hijos, y ya tengo siete nietos. Nosotros estábamos siempre juntos, él en la escuela de niños y yo en la de niñas, programábamos actividades conjuntas, lecciones, excursiones, exámenes, teníamos incluso una rondalla con los niños y niñas de las dos escuelas". (Paula, 82 años).

CONSIDERACIONES FINALES

Canarias fue un escenario complejo de carencias y dificultades en los diversos ámbitos de la sociedad, de las que no escapó la escuela. La escuela rural era rica en simbología (banderas, cuadros, imágenes religiosas), pero pobre de materiales y recursos. Al margen de la disparidad y variedad, se dedicaron poco esfuerzos a la escuela rural, en los ámbitos de alfabetización y acercamiento cultural al pueblo campesino. En la mayoría de los pueblos se hallaba bien instalado el caciquismo y los maestros tuvieron que sortear obstáculos para evitar que sus escuelas fueran cerradas. Algunos alcaldes preferían a sus vecinos ignorantes para manipular y gobernar a su antojo. Hubo casos en los que los patronos y capataces cambiaban los horarios de trabajo a fin de impedir a los jornaleros agrícolas que asistieran a las aulas de adultos a aprender a leer y escribir. Para muchos terratenientes y aguatenientes, la escuela y los maestros eran enemigos velados a los que combatir.

Maestras y maestros fueron piezas claves en la alfabetización. Su actuación discurría entre las estrecheces de recursos y la marginación a la que casi siempre se veían sometidos. A la vez que se hallaban supeditados a los parámetros que diseñaba el régimen y sujetos a la vigilancia de la inspección y autoridades educativas. Sin embargo, la administración educativa, los alcaldes y otros representantes públicos demostraron escaso interés por la instrucción pública, hecho reflejado en la poca inversión y preocupación por los problemas educativos. La segregación escolar afectó a maestros, maestras, niños y niñas, porque la discriminación de género fue esencial en la formación de las

nuevas generaciones. La enseñanza sexista perduró a lo largo de todo el franquismo, marcando y delimitando los espacios de actuación de niños y niñas. Un currículo diferenciado, que en el caso de las niñas dedicaba una buena parte del horario a las materias del hogar, que las prepararían en las labores domésticas para que pudieran desempeñar óptimamente su papel como esposas y madres. Los niños y niñas escolarizados en aquella época recibieron una educación autoritaria de signo fascista, con un fuerte adoctrinamiento y arraigo de la simbología.

Al margen de la actividad académica propiamente dicha, las cuestiones lúdicas de la escuela se vieron igualmente afectadas. También las canciones y los juegos infantiles eran reflejo de los principios educativos. En el caso de los niños tenían un marcado acento belicista, mientras que el juego dirigido a las niñas tenía carácter doméstico; es decir, que eran aleccionadas lúdicamente con el objetivo de prepararlas como amas de casa, madres y esposas. Igualmente los textos escolares repetían los modelos a acuñar, eran vehículos de los postulados ideológicos. La influencia y presencia de la iglesia y la Falange, dos grandes aliados del régimen, mantuvieron su papel hasta la muerte del dictador.

No obstante, hay que considerar que la escuela pública era pobre en contraste con la privada, especialmente, las de signo religioso. Pero es preciso matizar las diferencias entre la escuela pública urbana y la escuela pública rural. Ésta última tenía más carencias y dificultades, hecho que generaba una dualidad de alumnos, los procedentes del campo eran los menos favorecidos y con una instrucción más limitada. Los maestros carecían de una formación específica. En España no han existido escuelas normales rurales; no recibían instrucción específica sobre el mundo rural y sus gentes, se formaban como maestros y soñaban con una escuela que no era real. De manera que la falta de inversión y de recursos se unía a la soledad docente.

En la rememoración nostálgica de la infancia perdida, el relato autobiográfico despierta sentimientos encontrados. Algunas personas recuerdan la infancia con ilusión, otras con desconsuelo por todas las limitaciones que vivieron, en ambos casos sus recuerdos constituyen una protesta contra el olvido. En su evocación eran felices sembrando, viendo florecer el huerto, mirando brotar las semillas, trillando y recogiendo la cosecha, cuidando las

gallinas y a sus polluelos, ordeñando las cabras, etc. Pero las lecciones de la naturaleza y el aprendizaje de la vida, con los recursos que ofrecía el medio, no conectaban con la escuela y las enseñanzas de sus maestros y maestras. Los libros enseñaban a mirar las cosas de otra manera, a pensar, actuar, a despojarse de prejuicios, a despertar los sentidos. Siempre hubo atracción por lo nuevo y desconocido y la lectura permitía acercarse a un universo distinto. Los maestros y maestras eran los espejos donde se miraban los niños y niñas, a pesar de las diferencias culturales.

Hoy todas las islas cuentan con escuelas rurales, escuelas unitarias de una o dos unidades que están agrupadas en los CER (Colectivos de Escuelas Rurales), pero con una entidad numérica muy baja, porque han ido desapareciendo en los últimos años. En otra época, tal como hemos indicado en páginas anteriores, fueron cruciales para la alfabetización y cumplieron una misión señera en la formación de niños y niñas. Las áreas rurales de ayer nada tienen que ver con las de hoy, se ha producido un trasvase de población hacia el sur y núcleos más desarrollados, ha bajado notablemente el censo escolar pero siguen funcionando. Desde la aplicación de la Ley General de Educación (a partir de 1970) la escuela rural ha comenzado su lento pero progresivo declive. Éstas han sido baluartes de la cultura en muchos caseríos de Canarias, pues entonces se encontraban infradotados y carecían de bibliotecas, y el único nexo cultural lo constituía la escuela y sus maestros, generalmente maestras.

En la actualidad se ha constituido una plataforma de defensa de la escuela rural frente al desinterés del gobierno autónomo y la administración pública española por revitalizarlas. Es preciso garantizar la escolarización de los niños en las áreas de hábitat, y no tener que desplazarlos de su localidad, potenciando "programas integrales" que reactiven la economía, la educación y la cultura, porque desde la escuela se pueden emprender proyectos y actividades que enriquezcan la comunidad con previsión de futuro, investigando desde la escuela. Las reformas curriculares no contemplan el mundo rural, pues la hegemonía de la escuela urbana la ha debilitado. Evidentemente la terciarización de la economía ha frenado la expansión del medio rural, perdiendo protagonismo frente a la creciente urbanización.



Las niñas posando junto a la maestra en un día cualquiera de clase. Se observan los cuadernos abiertos sobre los pupitres, con la tarea interrumpida. La pared decorada con el crucifijo, los mapas y murales.

BIBLIOGRAFÍA

- Hermínio Almendros, "La escuela rural", en *Revista de Pedagogía*, 1934, No. 145.
- Josefina Álvarez de Cánovas, *Marisol, Maestra Rural*, Madrid, Magisterio Español, 1944.
- Juan Bravo de Laguna, *Franquismo y transición política*, Santa Cruz de Tenerife, CCPC, 1992.
- Alfonso Capitán Díaz, *La educación en la España contemporánea*, Barcelona, Ariel, 2000.
- Agustín Escolano Benito, *La educación en la España contemporánea*, Madrid, Ed. Biblioteca Nueva, 2002.
- Agustín Escolano Benito, *Leer y escribir en España. Doscientos años de alfabetización*, Madrid, Fundación Germán Sánchez-Ruipérez, 1992.
- Agustín Escolano Benito, *Historia ilustrada del libro escolar en España*, Madrid, Fundación Germán Sánchez-Ruipérez, 2 vols, 1997-1998.
- Juan Manuel Fernández Soria, *Educación y cultura en la guerra civil*, Valencia, Ed. Nau Llibres, 1984.
- Pilar Folgueras Crespo, "El franquismo. El retorno a la esfera privada (1939-1975)", en *Historia de las Mujeres en España*, Madrid, Editorial Síntesis, 1997.
- José Fontana (Ed.), *España bajo el franquismo*, Barcelona, Ed. Crítica-Grijalbo, 1986.
- R. Fraser, "La Historia Oral como historia desde abajo" en *Ayer*, n° 12
- Mª Teresa Gallego Méndez, *Mujer, Falange y Franquismo*, Madrid, Taurus, 1983.

- Clifford Geertz, *La interpretación de las culturas*, Barcelona, Gedisa Editores, 1989.
- Enrique Gervilla Castillo, *La escuela del nacional-catolicismo. Ideología y educación religiosa*, Granada, Impredisur, 1990.
- Teresa González Pérez, "La educación insular durante el franquismo" en Tebeto XVIII, Puerto del Rosario, Excmo. Cabildo Insular de Fuerteventura, 2006.
- Teresa González Pérez, *La voz del olvido*. Las Palmas de Gran Canaria, Anroart Ediciones, 2008.
- Teresa González Pérez, "Memorias de una maestra lagunera: Candelaria Alonso Marrero", en *Anuario del Archivo Histórico de Fuerteventura*, Tebeto VIII, Puerto del Rosario, Excmo. Cabildo Insular de Fuerteventura, 1995.
- Teresa González Pérez, "Vivencias de mujeres canarias durante la guerra civil", en *VIII Coloquio Internacional de la Asociación Española de Investigación Histórica de las Mujeres*, Universidad de Barcelona, 2000
- Teresa González Pérez, "Mujeres republicanas y represión en Canarias (1936-1939)", en *XIV Coloquio de Historia Canario-Americana*, Las Palmas, Ediciones del Cabildo Insular de Gran Canaria, 2002.
- Teresa González Pérez, *Mujer y Educación en Canarias*, Santa Cruz de Tenerife, Cabildo Insular/ Benchomo, 1998.
- Teresa González Pérez, "Alfabetismo y escolarización en Canarias", Tebeto 9, Puerto del Rosario, Archivo Histórico de Fuerteventura, 1996.
- Teresa González Pérez, "Las Escuelas Normales en La Laguna: 1936-1946. Una década en la formación del Magisterio", en *Anuario de Estudios Atlánticos*, 46, Madrid - Las Palmas, 2000.
- Teresa González Pérez, *Las mujeres canarias en la vida cotidiana (1936-1939)*, La Laguna, Centro de Estudios Teológicos - Universidad de La Laguna, 2001.
- Teresa González Pérez, "La formación de las mujeres en la posguerra española. Canarias como ejemplo", *Bordón*, 53 (3), Madrid, 2000.
- Teresa González Pérez, "Las maestras rurales en Canarias" en Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana, Quito (Ecuador), 2005.
- Ivor Goodson (Ed.), *Historias de vida del profesorado*, Barcelona, Octaedro, 2004
- Mariano Haro, *La escuela rural*, Madrid, Escuela Española, 1941.
- José María Hernández Díaz, "La escuela rural en la España del siglo XX", en *Revista Escuela*, N° extraordinario, Madrid, MEC, 2000, pp. 113-136.
- Manuel Grande, *La escuela rural*, Granada, Escuela popular, 1981.
- Francesc Imbernón, "Vidas de maestros y maestras. Compartir desde la

- práctica educativa", Barcelona, Ediciones Graó, 2005.
- Santos Julia, *Un siglo de España. Política y sociedad*, Madrid, Marcial Pons, 1999.
- Carlos Larena, *Educación e ideología en España*, Madrid, Akal, 1987.
- Adolfo Maílo, *Educación y Revolución. Los fundamentos de una educación nacional*, Madrid, Editora Nacional, 1943.
- Félix Martí Alpera, *Las escuelas rurales*, Dalmau, Gerona, 1911.
- Alejandro Mayordomo Pérez, *Nacional-catolicismo y educación en la España de la posguerra*, Madrid, MEC, 1990.
- Alejandro Mayordomo Pérez y Juan Manuel Fernández Soria, *Vencer y convencer. Educación y política, España 1936-1945*, Valencia, Universitat de València, 1993.
- Antonio Molero Pintado, *La educación durante la segunda república y la guerra civil*, Madrid, M.E.C., 1991.
- Antonio Onieva, "El problema de la escuela rural", en *Revista de Pedagogía*, No. 117, 1931.
- Miguel Ángel Ortega, *La parienta pobre. Significante y significados de la escuela rural*, Madrid, CIDE, 1995.
- Paul Preston, *España en crisis. Evolución y decadencia del régimen de Franco*, Barcelona, FCE, 1978.
- Manuel Puelles Benítez, *Educación e ideología en la España contemporánea*, Madrid, Ed. Tecnos, 1999.
- Manuel Puelles Benítez, *Política y administración educativa*, Madrid, UNED, 1987.
- Ramón Tamames, *La República. La Era de Franco*, Madrid, Alianza Universidad, Alfaguara, 1977.
- Manuel Tuñón De Lara, *España bajo la dictadura franquista (1939-1975)*, Madrid, Labor, 1980.
- VV.AA., *La educación en la España contemporánea. Cuestiones históricas*, Madrid, Sociedad Española de Pedagogía, 1985.
- G. Vattimo, *La sociedad transparente*, Barcelona, Paidós, 1991.

HISTÓRIA DAS ESCOLAS RURAIS EM UBERLÂNDIA (1933 A 1959)*

Sandra Cristina Fagundes de Lima
Universidade Federal de Uberlândia (MG), Brasil

INTRODUÇÃO

A urbanização da maioria das cidades brasileiras, sobretudo daquelas localizadas no interior do país, começou a se processar a partir do início da década de 1950, quando foi colocada em prática a política de interiorização da economia e de ocupação de parte do território afastado do litoral. Um dos marcos dessa política se deu com a construção de Brasília no interior do país. Esta cidade planejada para se tornar a Capital do Distrito Federal mobilizou grandes contingentes populacionais, alterou a paisagem do serrado brasileiro com a abertura de estradas de rodagem e possibilitou o crescimento de cidades que se localizavam em sua rota.

Até então, era no campo onde se encontrava a maior parte da população. No espaço rural as pessoas trabalhavam, constituíam as suas famílias, praticavam a religião, desenvolviam atividades de lazer e entravam em contato com os rudimentos da leitura, do cálculo e da escrita. Esses conhecimentos chegavam de maneira informal aos camponeses em seu próprio ambiente doméstico. Em geral eram transmitidos por aqueles cujo domí-

*Pesquisa apresentada no *VIII Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana*. Buenos Aires – Argentina, 29/10 a 02/11/07 com o apoio da FAPEMIG.

nio da leitura e da escrita se constituía em requisito suficiente para se tornarem professores particulares.

Ao aproximar-se o final da primeira metade do século XX essa “rede doméstica de escolarização” começou gradativamente a ser substituída pela escola formal. Em muitas fazendas foram instaladas escolas públicas rurais de ensino primário e para estas começaram a ser levadas as crianças.

A instalação de escolas no campo resultou em uma realidade na qual gradativamente a escola rural passou a representar a maioria das instituições de ensino fundamental no Brasil. Realidade que ainda não se alterou por completo, pois, segundo dados do Ministério da Educação, “Quase metade das mais de 200 mil escolas públicas brasileiras ficam em áreas rurais”.¹

A despeito dessa preeminência quantitativa, as escolas existentes nas zonas rurais não gozaram de prestígio na época em que o campo abrigava a maior parte da população. Da mesma forma, a sua história ainda não conquistou as temáticas das pesquisas desenvolvidas na academia. Nesse sentido, o nosso interesse em conhecer a história das instituições rurais de ensino decorre da constatação desta contradição verificada entre a importância desempenhada pela escola rural, quando a maioria da população habitava o campo e nele se escolarizava, e a carência de pesquisas sobre esta modalidade de educação em nosso município.

Partindo desta preocupação, analisamos a história das escolas rurais no município brasileiro de Uberlândia, localizado no estado de Minas Gerais, durante os anos de 1933 a 1959, atentando para alguns aspectos que subjazem ao funcionamento das escolas municipais instaladas no campo. Dessa forma, observamos as relações existentes entre a expansão municipal do ensino rural e o contexto nacional de fixação do homem no campo, bem como a infra-estrutura dos edifícios escolares, os materiais didáticos disponíveis e a formação dos professores.

Como fontes de pesquisa empregamos a documentação impressa composta por: a) documentos escolares, tais como diários de classe, livros escolares e atas do Serviço de Inspeção Municipal; b) imprensa periódica local, composta por jornais e revistas; c) fotografias das escolas rurais.

¹ Alcântara; Andrade, 2007

AS ESCOLAS RURAIS NO MUNICÍPIO DE UBERLÂNDIA

Durante o período que compreende os anos de 1934 a 1941, verificou-se a maior expansão no ensino rural em Uberlândia com a abertura de 17 novas escolas. A partir de então, o total de estabelecimentos rurais elevou-se de seis, existentes até 1933, para 24 no ano de 1941. Seis anos após, em 1947, nova estatística revelou que a zona rural do município de Uberlândia já contava com 30 escolas em funcionamento, onde se matricularam 1.181 alunos.²

Como forma de conter um pouco a aceleração do êxodo rural em curso no final do século XIX e princípios do XX, procurando fixar o trabalhador no campo, durante o período que vai de 1910 a 1930, ampliou-se o sistema escolar rural por meio da abertura de mais escolas rurais e iniciou-se uma campanha de adequação destas às particularidades regionais, processo conhecido como "ruralismo pedagógico"³

Por meio da apologia da vida no campo e, por conseguinte, da defesa da necessidade de proporcionar aos camponês acesso ao conhecimento mínimo, que lhes retirasse a "escuridão" da ignorância, buscava-se arrefecer o êxodo rural. De acordo com Leite, essa idealização da vida campesina tinha como objetivo escamotear uma das principais preocupações dos latifundiários e também de parcela dos capitalistas urbanos ligados aos interesses daqueles, a saber,

O esvaziamento populacional das áreas rurais, enfraquecimento social e político do patriarcalismo e forte oposição ao movimento progressista urbano, isso principalmente por parte dos agro-exportadores. (...) Ao mesmo tempo, ideologicamente, o ruralismo esteve vinculado a outras fontes sócio-políticas e culturais da época (o movimento nacionalista e o movimento católico do início do século), ocasionando, de certa forma, a valorização da visão fisiocrata, na qual a riqueza tem origem na produção agrícola e,

² O ENSINO 1947, não paginado

³ Leite, 1999

também, a tendência de colocar o Brasil em um destino econômico agro-pecuário⁴

Os ecos desse ruralismo incidiram sobre o trabalho de alguns educadores locais, em particular sobre o chefe do Serviço de Educação e Saúde do Município (SESM), Jerônimo Arantes, que, na década de 1930, idealizou uma literatura escolar em parte voltada para a realidade dos estudantes das escolas rurais.⁵

O ruralismo atingiu da mesma forma a imprensa existente na cidade de Uberlândia, pois em seus jornais encontravam-se artigos defendendo a reforma do ensino rural a fim de que ele satisfizesse às “reais” necessidades do camponês. Como exemplo, tem-se um artigo publicado no periódico *A Escola Rural*, no qual se encontram definidos de forma clara os pressupostos desse ruralismo pedagógico, cuja principal característica, além da proposta de adequar o ensino rural ao meio no qual ele estava inserido, consistia na idealização tanto do ensino quanto da vida no campo. Segundo o autor:

A escola rural deve contribuir para que a população da faixa a que serve adote novos processos de trabalho agrário, dedique-se à cultura dos vegetais próprios da zona, estabeleça sistemas de cooperativismo, ponha diuturnos os conselhos da higiene elementar, para que a saúde do trabalhador rural não corra os perigos que o álcool, as endemias e verminoses representam permanentemente. (...) Assim, pois, a escola rural deve encaminhar suas atividades de modo a despertar na criança o sentimento da nobreza do trabalho agrário, com o que estará contribuindo para fixá-la ao meio rural que vai se despovoando assustadoramente.⁶

Um outro artigo, publicado em 1926, complementa as

⁴ Leite, 1999, p. 28-29

⁵ Lima, 2004

⁶ Fleury, 1936, não paginado

propostas do ruralismo para a organização dos trabalhos escolares dentro das escolas rurais, segundo seu autor:

Por que não havemos de proporcionar à petisada do campo um ensino apropriado a seu meio, à sua profissão, à sua vida? Seria de alto alcance para o desenvolvimento da nossa capacidade econômica, a ruralização do ensino primário na roça. Ao lado da alfabetização, a camara [sic] incrustaria noções de agricultura, onde o aluno iria encontrar ensinamentos de grande utilidade para o desempenho de sua vida futura.⁷

Nessa perspectiva, o ruralismo desencadeou um processo de investimento no ensino rural brasileiro, mas que, no entanto, teve duração efêmera e nem chegou a processar-se em algumas regiões; pois, ao final dos anos de 1930, encontramos no jornal da cidade uma denúncia da falta de adequação da escola rural às necessidades do meio, conforme apregoava o ruralismo pedagógico:

... a escola rural é simples luxo de expressão com que, entre nós, se batizou a escola isolada, que funciona nas fazendas. Ela só é rural porque funciona no campo, e defronta a miséria do campo. Mas é urbana, pela mentalidade de seu titular, pelo seu horário, pelo seu programa, pelas suas finalidades. Eles não percebem que cada escola é um organismo típico, que deve atuar em função das necessidades mesológicas.⁸

Mas, a inadequação da escola rural aos princípios do ruralismo não foi um fenômeno restrito à Uberlândia. Ao analisar a educação escolar brasileira durante a primeira República, Nagle (2001) comenta que a penetração da ideologia do ruralismo

⁷ Geremias, 1926, não paginado

⁸ Fagundes, 1936, não paginado

ocorreu apenas no âmbito do pensamento educacional, sem produzir resultados que se consubstanciassem na modificação da natureza escolar no final do período em questão.

A partir da década de 1930, portanto, o ruralismo foi perdendo espaço no Brasil, sem, contudo, ter atingido seus propósitos. Da mesma forma, as vantagens de uma escola urbana ligada aos interesses da indústria nascente e “ao desenvolvimento de uma política educacional voltada para o ensino vocacional urbano, destinando especialmente às classes populares”,⁹ foram se impondo em detrimento de uma educação rural, destinada ao aperfeiçoamento do homem do campo.

Entretanto, é preciso assinalar que, no interior do país e, notadamente, em Uberlândia, os interesses ligados à produção agrícola ainda se mantiveram relevantes até, aproximadamente, o final da primeira metade do século XX, quando, segundo Rodrigues (1989), o número de pessoas vivendo no campo no aludido município começou a apresentar uma redução. Essa particularidade explica, um pouco, o fato de a escola rural ter se expandido por aqui no momento em que se encontrava estacionada nos centros ligados ao desenvolvimento industrial.

Mas a política de expansão do ensino rural em Uberlândia, processada no período que compreende os anos de 1934 a 1942, durante a gestão do prefeito Vasco Giffoni, que permaneceu no poder por oito anos, explica-se, sobremaneira, em virtude do alinhamento verificado entre a política educacional do município e o quadro regional da educação escolar — delineado no estado de Minas Gerais a partir de meados da década de 1930 — caracterizado pela expansão do ensino.

De acordo com Lopes (2002), passado o período de ampliação da rede escolar pública no Estado, cujo ápice ocorreu no final da década de 1920, o início dos anos de 1930 ficou marcado não só por uma redução nos investimentos em educação, que impediu a abertura de novas salas, como também por uma contenção geral de gastos para a área, o que determinou o fechamento de muitas escolas consideradas ineficientes, infreqüentadas e sem prédios próprios que garantissem o seu funcionamento.

Todavia, Lopes afirma que esses argumentos apresen-

⁹ Leite, 1999 p. 30

tados para justificar o fechamento das escolas não encontravam correspondência na realidade, pois os resultados de pesquisas realizadas com diversos prefeitos do estado de Minas Gerais, durante o período de novembro de 1931 e julho de 1932, publicadas no jornal Estado de Minas, demonstram uma situação escolar diversa, pois expõem uma demanda da população em torno da escolarização. Segundo a autora:

... quase todos os prefeitos referem-se às escolas que haviam sido cortadas no início de 1931, indicando o número existente anteriormente, e alegando que a frequência às mesmas atendia às exigências legais, muitas vezes ultrapassando o mínimo exigido de 30 a 35 alunos para as escolas rurais e 35 a 40 para as escolas distritais, determinadas por lei [art. 260 e 261 do Decreto 7.970-A de 15.10.1927]¹⁰

Portanto, a realidade educacional no período não correspondia àquele quadro pintado pelo governo e empregado como causa para a extinção de escolas e/ou contração de suas unidades educativas.

Em meados dos anos de 1930, mesmo sem que as finanças tivessem sofrido alterações que indicassem uma elevação na soma de tributos arrecadados — havendo, inclusive, um aumento na dívida pública —, verificou-se nova expansão da escolarização no estado e, conseqüentemente, nos seus municípios. Segundo Lopes, a explicação para essa aparente contradição, ou seja, extinção de escolas em função de carência de verbas e, ao mesmo tempo, expansão da escolarização sem que as finanças tivessem sido corrigidas, incide sobre os interesses políticos orientando a ação do governo no que se referia à distensão do sistema escolar. Pois,

(...) No final de 1932, o Decreto 10.641 conferiu ao Secretário da Educação o poder de restaurar escolas. (...) Quanto a 1934, apesar das estatísti-

¹⁰ Lopes, 2002, p. 599-600

cas indicarem um grande crescimento das escolas administradas pelos municípios, de janeiro a abril, nenhuma escola foi criada ou restaurada: a expansão do ensino ocorreu exatamente de maio a outubro, no momento da eleição dos constituintes mineiros que, por sua vez, iriam escolher o novo governador (a eleição ocorreu no dia 14 daquele mês). Pesquisas nos documentos da época indicaram um acréscimo de 683 escolas rurais. Isto é, nas regiões que poderiam trazer maior rendimento eleitoral.¹¹

Em 1951, ao fazer um balanço da educação municipal em Uberlândia, o jornal *Correio de Uberlândia* analisou a expansão da escola na cidade. No entanto, o referido periódico conduziu a sua análise destacando os investimentos que o prefeito Vasco Giffoni havia destinado à educação escolar nas décadas precedentes como se resultassem de uma atitude isolada, sem referências ao contexto regional da época. “Parece-nos que a atenção a esse problema data do período administrativo do sr. Vasco Giffoni, quando foram criadas muitas escolas rurais e praticada com eficiência a fiscalização”.¹²

O aumento do número de escolas rurais continuou a processar-se nos anos subseqüentes, pois consta que em 1952 o seu total atingiu 44 estabelecimentos, com uma matrícula de 1.549 alunos,¹³ sendo que, em 1954, esses números elevaram-se para 51 escolas e 1.877 alunos matriculados.¹⁴

Durante esse período, Jerônimo Arantes esteve encarregado de fiscalizar a educação pública municipal, que compreendia o ensino primário na cidade, zona rural e distritos, e se mostrou otimista com os números crescentes verificados na abertura de escolas. No mês de maio de 1939, por exemplo, quando foram inaugurados nove estabelecimentos de ensino na zona rural, ele não disfarçou o seu júbilo:

¹¹ Lopes, 2002, p. 602

¹² Instrução, 1951, p. 2

¹³ Estatística, 1952

¹⁴ Instrução, 1955

Para uma assistência numerosa falou o representante [Arantes] de S. Excia. O Prefeito Municipal (...) enaltecendo o valor da instrução e a maneira que vem procedendo o operoso Prefeito Municipal de Uberlândia fazendo brilhante administração, se destacando na parte referente à cultura intelectual de seus municípios. Congratulou com a Cruzada Nacional de Educação pelo seu patriotismo, lançando as bases para a educação dos brasileiros...¹⁵

A mesma exaltação tomou conta dos jornais O Repórter e Correio de Uberlândia, grandes “entusiastas” da administração do prefeito Vasco Gifoni, que sempre reservavam espaços em suas páginas para anunciar os resultados do investimento que aquele administrador vinha realizando no âmbito da educação. Em 1938, por exemplo, foi divulgado nas páginas de O Repórter um artigo contendo elogios ao desempenho do referido prefeito no que concernia aos recursos que estava destinando ao desenvolvimento da educação pública em Uberlândia.

É conhecido de todos os munícipes o interesse que o sr. Prefeito Municipal volta a questão do ensino em nosso município. De ano para ano, novas escolas vão sendo instaladas na zona rural, diminuindo assim a assustadora porcentagem de analfabetos com que o Brasil conta. Cumprindo o seu propósito, qual seja o de alfabetizar o maior número de brasileiros, consigna nos orçamentos municipais considerável importância a ser despendida com a instrução primária e secundária (INSTRUÇÃO, 1938, não paginado).

No ano seguinte, foi a vez do jornal Correio de Uberlândia publicar o saldo positivo dos investimentos que o prefeito local vinha consagrando à alfabetização da população de Uberlândia. Segundo esse periódico:

¹⁵ Uberlândia, 1939, p. 37-38

Depois de haver remodelado e melhorado as condições do ensino público municipal, no ano findo, dando-lhe professores capazes, e prédios em boas condições de conforto e amplitude, o governo municipal, para festejar a passagem do aniversário da lei Áurea, instalou a 13 de maio, mais nove escolas, num total de 468 alunos, de maneira a atingir a cifra de 5.648 crianças que recebem alfabetização por intermédio do ensino municipal, fiscalizado com carinho pelo inspetor Jerônimo Arantes. Poucos dias após era instalada mais a escola de Sucupira, também criada pelo governo municipal¹⁶

Não se deve, contudo, confundir os números dessa expansão com um progressivo investimento na qualidade do ensino ministrado nessas escolas, fosse em relação à qualificação dos professores, fosse no que dizia respeito ao aprimoramento da infra-estrutura escolar. Com relação ao primeiro aspecto, sabemos que, por quase todo o território brasileiro, sobretudo, nas regiões interioranas, até recentemente, era elevado o número de professores leigos regendo salas de aula no cumprimento da tarefa de alfabetizar grande quantidade de crianças. Em uma pesquisa realizada na década de 1990 no estado de Mato Grosso, por exemplo, Januário denuncia a presença significativa de professores leigos no ensino ministrado nas escolas rurais. Conforme discute o autor, os critérios adotados para a seleção e contratação daqueles profissionais eram bastante simplificados, pois: "... é levada em consideração aquela pessoa que apresenta desenvoltura na escrita e na leitura, interesse pela atividade e, principalmente, que tenha um bom relacionamento com a comunidade".¹⁷ Em outro estudo realizado no estado do Ceará, nordeste do Brasil, por exemplo, constatou-se a existência, no ano de 1985, de um número alarmante de professores leigos ministrando aulas no ensino urbano e rural. Naquele ano, o referido Estado contava com: "... 48.534 professores no 1º. grau, dos quais

¹⁶ Uberlândia, 1939, p.18

¹⁷ Januário, 1998, p. 120

23.706 (48,8%) eram leigos. Em relação à zona rural, essa proporção era bem maior: de um total de 20.369 professores, 18.084 (88,8%) eram leigos”.¹⁸

No tocante ao segundo aspecto, ou seja, o que diz respeito à situação do espaço físico das instituições de ensino escolar existentes em Uberlândia, constatamos que a situação da escola rural, tanto com relação à sua infra-estrutura quanto no que dizia respeito às condições mínimas necessárias ao seu funcionamento, era extremamente deficiente. Faltavam, por exemplo, móveis escolares suficientes para acomodar os alunos e os professores, tais como carteiras, mesas, armários, livros, um quadro negro em bom estado de conservação, cadernos e, às vezes, registrava-se, inclusive, a ausência do filtro de água.

Outro aspecto depreendido da leitura dos documentos escolares, em particular, das atas produzidas pela inspeção, incide sobre as condições de funcionamento das escolas rurais, marcada pela existência de diversos problemas relacionados à educação escolar municipal; sendo que um dos mais criticados era aquele relativo à falta de infra-estrutura das escolas onde atuavam os professores do município. Os investimentos públicos, muitas vezes, não eram suficientes para construir edifícios específicos onde pudessem ser ministradas as aulas. Em função disso, improvisavam-se salas de aula nos lugares mais inadequados, como desabafa um professor rural em artigo publicado no jornal *O Repórter* em 1935:

Eu conheço quase todas as escolas e, somente a que se acha instalada no “Cruzeiro dos Peixotos”, distrito desta cidade, tem prédio próprio. A escola que se acha instalada nos “Machados” funciona num prédio muito velho, já em verdadeiras ruínas, mesmo assim é de propriedade particular. O professor em “Rocinha” reside em uma casinha (cafua) de sapé e está sem lecionar há muito tempo, por não haver ali um prédio para o funcionamento de sua escola. Em “Buri-ti”, não tem casa de residência e, desde o princí-

¹⁸ Alencar, 1993, p. 177

pio do ano, que vem lecionando os seus alunos numa tapera sem nenhuma luz, sem ar e sem higiene.¹⁹

Com efeito, a fotografia da Escola Municipal Rural de Machados, a que se refere a citação supra, revela um prédio de construção rústica e em estado avançado de desgaste, conforme pode-se constatar a seguir.

Não era apenas em prédios velhos que se encontravam instaladas algumas escolas, mas denominavam escolas rurais aquelas salas de aula funcionado nos locais mais impróprios existentes nas fazendas, conforme se depreende do relatório produzido por um inspetor técnico de ensino:

O primeiro elemento negativo da escola rural é o edifício onde se instala. Ora é o rancho de capim, abrigo precário para as épocas de estiagem, desabrigo absoluto na estação chuvosa; ora a cabana de pau a pique, ensombrada, estreita, com uma porta e uma janela interior, onde é proibida a entrada do sol e onde o ar penetra por excesso de boa vontade; ora o antigo paiol ou depósito da fazenda, refugio de parasitas, (...). Paredes sujas, raramente pintadas a tabatinga, chão duro, de terra semi-solta, úmido de chuva.²⁰

A imagem da escola rural instalada na Fazenda Xapetuda no município de Uberlândia, reproduzida a seguir, constitui-se em exemplo da precariedade do edifício escolar a que alude o inspetor técnico de ensino na citação supra. Como se pode observar, do ponto de vista arquitetônico a instalação caracterizava-se por apresentar paredes de pau-a-pique e cobertura de palha de coqueiro.

Essa situação precária das escolas rurais não foi ignorada por Jerônimo Arantes, pois, em 1947, já na qualidade de chefe do Serviço de Educação e Saúde do Município, registrou na ata de exames realizados na Escola Municipal do Bairro Samambaia

¹⁹ As Escolas, 1935, não paginado

²⁰ Fagundes, 1936, não paginado

(rural) a debilidade das instalações onde eram ministradas as aulas da referida escola e ressaltou a necessidade de a administração pública providenciar solução para o problema. Deduz-se das suas observações que o estado de abandono ao qual se encontravam relegados alguns estabelecimentos de ensino não se referiam apenas às localidades nas quais as escolas eram mais recentes e/ou pouco freqüentadas, ao contrário, parecia atingir mesmo as escolas que contavam com um número elevado de alunos:

A escola está instalada em casa imprópria, piso de terra comprimida, coberta de palha, não oferecendo conforto algum aos alunos. Compete a administração municipal tomar conhecimento e mandar construir o prédio próprio para funcionar a cadeira desta antiga localidade, bastante populosa, já tendo a escola daqui funcionando à mais de 7 anos; com uma freqüência anual na média de 37 alunos.²¹

Além das instalações apresentarem um péssimo estado de conservação, havia também mais dois tipos de problemas, a saber, o primeiro, de acordo com relatório elaborado por Arantes, consistia no fato de ser algumas escolas instaladas no mesmo edifício onde residiam famílias, resultando na mais completa ausência de privacidade, fosse para os alunos e professores, fosse para os habitantes da “casa de escola”.²²

Quanto à parte da casa alugada a outro inquilino, opino que se faça uma parede separando a parte da sala das dependências ocupada pela família formando-se um corredor onde ficam

²¹ Uberlândia, 1947, p. 11

²² Segundo Brandão, a expressão *casa de escola* é empregada na região amazônica por professores leigos e populações ribeirinhas para designar as instalações provisórias de algumas salas de aula, que tanto podem ser um rancho de palha, uma casa abandonada e/ou um canto de salão comunitário. “Não há placas nem sinais exteriores que digam ao passante que ali é ‘a escola’. Apenas por dentro os sinais do ofício: carteiras, quadro negro, quadros e cartazes” (BRANDÃO, 1983, p. 142).

as duas portas internas vedando desse modo o contato dos alunos com o interior da casa.²³

No entanto, como se pode presumir, estas instalações improvisadas das escolas rurais não eram exclusividade do município de Uberlândia. De acordo com Fortes (1993/1994), ao pesquisar a atuação de professoras que trabalharam nesse ramo de ensino no período que compreendeu os anos de 1918 a 1933, tal opção teria acompanhado a existência dos estabelecimentos rurais de ensino implantados por todo o estado e era ainda no de 1982 apontada pelos técnicos regionais como solução para o problema da carência de edifícios escolares no meio rural em Minas Gerais.

O segundo problema — que, às vezes, se confundia com o anterior — decorria das instalações deterioradas de alguns prédios e do seu conseqüente abandono, favorecendo a invasão dos animais no pátio e no interior das escolas, conforme atestou Arantes em relatório referente a visitas realizadas no ano de 1939:

Devido ao mau estado em que se encontra o prédio da escola, a Inspetoria levará ao conhecimento do sr. Prefeito Municipal a devida informação para que providencie com urgência a sua reforma geral e também o tapume do terreno onde está a casa para evitar que os animais a estraguem depois de reformada.²⁴

Transcorridos oito anos da elaboração desse relatório, ainda eram deficientes as instalações das escolas rurais no município, pois, “Em 1947 houve cadeiras funcionando em casas cobertas de palmas de coqueiro, com toda deficiência material”.²⁵ A situação de miséria existente no ensino que se ofertava aos habitantes do campo devia ser mesmo excessiva, visto que o relato acima partiu de um artigo que fazia apologia ao investimento do município nas escolas rurais.

²³ Uberlândia, 1951, p. 5

²⁴ Uberlândia, 1939, p. 24

²⁵ Ensino, 1947, p. 1-4

Passavam-se os anos e as privações persistiam, porquanto em 1955 constatamos que, na falta de espaço próprio, até mesmo a residência das professoras servia como instalação escolar, sem oferecer conforto e tampouco apresentar as condições adequadas ao ensino, conforme anotou Arantes, quando chefiava o Serviço de Educação e Saúde do Município. Segundo registrou na ata de exame da Escola Pública Municipal da Fazenda do Salto, “A escola funciona na sala da residência da professora não havendo espaço para caber o material, motivo esse que obriga a professora a dividir as classes em 2 turnos para melhor função das aulas”.²⁶

Quando a localidade contava com salas de aula, mesmo que instaladas em prédios impróprios como aqueles descritos acima, não havia recursos sequer para dotá-las com os móveis e utensílios necessários para o funcionamento adequado ao ensino. Móveis que também faltavam nas escolas urbanas, conforme Termo de Visita realizada por Arantes no Grupo Escolar Bueno Brandão em 1937.

Havia carência também de sanitários, livros, filtros de água, iluminação — esta, quando existia, era quase sempre precária — e demais condições mínimas necessárias para que o professor pudesse desempenhar suas funções de forma a assegurar um ensino de qualidade. Havia escassez, inclusive, de carteiras. Na Escola Pública Municipal Conceição de Cima, por exemplo, os alunos não compareciam às aulas, ano de 1956, em virtude da falta desse móvel, conforme o registro em ata: “Mais três carteiras duplas completarão o número para os alunos restantes que não freqüentam a escola por falta de lugar nas carteiras”.²⁷ Em outras escolas do município, cujos nomes não foram divulgados pelo jornal, no ano de 1959, as carteiras também se constituíam artigo de luxo. O texto denunciando o estado de miséria que assolava alguns dos estabelecimentos de ensino mantidos pelo município evidencia a carência desse mobiliário escolar:

Outra escola que tem 40 alunos dispõe de 10
carteiras. Cada aluno se defende como pode,

²⁶ Uberlândia, 1955, p. 17

²⁷ Uberlândia, 1956, p. 5

como em circo de cavalinho super lotado em dia de espetáculo. Podia-se sugerir à professora um sistema escolar de rodízio de assentos. Escolas existem onde os alunos escrevem no chão, assentam-se no chão. E felizes se dão quando encontram caixotes de querosene para bancos escolares.²⁸

Até mesmo o quadro negro, instrumento essencial quando não se têm livros em número suficiente para atender às necessidades dos alunos, era sempre desgastado e/ou inexistente. Arantes anotou em ata esta observação em uma das escolas visitadas: “A escola está bem instalada, faltando um quadro negro e uma talha que virão no mês seguinte”.²⁹ Em suma, tão precária quanto às instalações, era o interior dessas “escolas”, pois:

Dentro, bancos rústicos ou carteiras desconjuntadas, rangendo, jogando peças ao chão ao menor movimento. O quadro negro evolui. De raça inferior, que ao princípio era, promoveu-se a cafuzo e mais tarde a branco, equiparando-se ao giz, o qual, em sinal de protesto, resolveu desaparecer da escola. Livros de escrituração, raramente os há. E, si existem, são sujos, rasgados, porque a escola não tem um móvel onde eles se alberguem fugindo ao pó e a voracidade dos ratos e das baratas.³⁰

Fosse em função da debilidade de interesse demonstrada por parte do poder público em investir na educação escolar do homem do campo, fosse em virtude da falta de recursos, as escolas rurais do município de Uberlândia permaneceram, durante o tempo que cobre esta pesquisa, mergulhadas em toda sorte de problemas, conforme discutido nas páginas precedentes. A ausência de recursos, aliás, era o argumento mais empre-

²⁸ Assis, 1959, p. 4

²⁹ Uberlândia, 1941, p. 09

³⁰ Fagundes, 1936, não paginado

gado para justificar a falta de investimentos nas escolas, conforme citação a seguir extraída de um periódico local:

Não há verba. Apenas cr\$ 100.000,00 para atender a todas as escolas municipais na zona rural e urbana. Durante um ano. Uberlândia é, além disso, o município que maior número possui de escolas. Mas, custeia ensino na cidade, que não é da competência econômica do município, e sim do Estado.³¹

A extrema fragilidade existente no funcionamento das instituições rurais de ensino foi definida de forma muito contundente na expressão empregada pelo jornalista Lycidio Paes. Segundo ele, os reveses pelos quais passava o ensino eram tão exorbitantes que tornavam a escola rural um “verdadeiro simulacro”.³²

Simulacro que começava na omissão dos governos em aprovar políticas públicas de investimento e incentivo à criação de novos estabelecimentos de ensino, assim como de manutenção daqueles já existentes. Preteridas pelo poder político, essas escolas contavam para seu funcionamento com a iniciativa dos fazendeiros que, muitas vezes, assumiam as despesas com a construção dos prédios e/ou liberação de espaço físico nas edificações já instaladas em sua propriedade; responsabilizavam-se, também, pela oferta de alojamento para os professores e demais recursos necessários não assumidos pelo governo do município. Segundo Fortes (1993/1994), a contribuição dos fazendeiros para a manutenção de algumas escolas rurais no estado de Minas — suprimindo a omissão do poder público — ia desde o fornecimento de merenda escolar, até a compra de lápis e cadernos para os alunos.

Em muitas ocasiões, constatamos que os fazendeiros mais abastados e preocupados com a precariedade das instalações da escola existente em sua propriedade construíam os edifícios escolares com seus próprios recursos, conforme atesta o fragmento a seguir.

³¹ Assuntos, 1955, não paginado

³² Paes, 1936, não paginado

O sr. José Gonçalves, porém, tomando em consideração o estado verdadeiramente lamentável da escola de sua fazenda, tomou a incumbência de construir um prédio e oferecê-lo à Prefeitura para nele funcionar a escola. Tal prédio que está sendo edificado com todos os requisitos de uma boa higiene e conforto deverá estar concluído dentro de poucos dias e, imediatamente, será entregue à Prefeitura.³³

Em outros municípios do estado, verificava-se a mesma omissão nas ações governamentais no sentido de manter e expandir a escola pública rural e, por conseguinte, assistia-se à mesma atuação da comunidade rural tomando a iniciativa de criar e manter o funcionamento de escolas para a população infantil. De acordo com Fortes, na região de Minas Gerais,

A instalação e o início de funcionamento das escolas rurais nem sempre dependia da ação de Estado ou do município. Das escolas rurais analisadas, duas foram instaladas por fazendeiros (...), para garantir os estudos de seus filhos em idade escolar.³⁴

Essas iniciativas dos fazendeiros, tendo em vista garantir aos seus camponeses acesso à educação escolar, eram, inclusive, reivindicadas pela imprensa como forma de auxiliar os “esforços” que as autoridades locais vinham empreendendo em favor do ensino rural. O editorial de *O Repórter*, no ano de 1947, depois de demonstrar os percalços da escola rural no município, sem, contudo, deixar de elogiar o desempenho do prefeito, sugeriu a necessidade de a população residente no campo assumir responsabilidades no tocante à manutenção das escolas instaladas em suas propriedades.

Os interessados que são os fazendeiros e todos os

³³ As Escolas, 1935, não paginado

³⁴ Fortes, 1993/1994, p. 83

habitantes dos bairros servidos por esses institutos, devem, entretanto, desenvolver sua solicitude para melhorar essa situação, dando às professoras e aos estudantes um pouco de conforto e as condições higiênicas necessárias à sua saúde.³⁵

Pesquisando o período que compreende as décadas de 1930 a 1950 encontramos referências a essas iniciativas nos periódicos, nas atas das reuniões escolares e demais documentos consultados. Em 1933, por exemplo, os habitantes da zona rural conhecida como Patrimônio da Rocinha fizeram uma coleta de dinheiro com a finalidade de auxiliar nas despesas necessárias à construção do prédio onde deveria funcionar a escola que a prefeitura havia se proposto a construir.³⁶ No ano seguinte, foi instalada a escola rural no Córrego dos Caetanos, sendo que o prédio onde esta funcionava havia sido “construído pelo povo do bairro”.³⁷

Arantes, ainda que de forma descontínua, também reforçava o coro daqueles que depositavam na iniciativa privada, em particular na figura dos fazendeiros, parte da responsabilidade sobre a edificação dos prédios e manutenção das escolas rurais. No ano de 1941, por exemplo, ao visitar a Escola Municipal de Machados, ele deixou registrado em ata o seguinte elogio: “Aqui deixo consignado o meu agradecimento a todos que atenderam o apelo da Inspetoria Escolar para que se fizesse a casa própria. Mais uma vez, o povo unido e progressista de Machados deu prova de amor a instrução”.³⁸

No ano seguinte, ao inspecionar os exames realizados na Escola Municipal de Dourados, Arantes voltou a tocar na mesma questão:

Este prédio foi construído às expensas dos homens de representação das zonas interessadas pela educação das famílias passando este valioso

³⁵ Ensino, 1947, p. 1

³⁶ Pela, 1933, não paginado

³⁷ Notas, 1934, não paginado

³⁸ Uberlândia, 1941, p. 31

patrimônio para o município, como testemunho da operosidade de um punhado de lares brasileiros que deseja zelar pela cultura intelectual daqueles que vão dirigir os destinos da pátria no futuro.³⁹

Quem vem da cidade, aonde encontra todo o conforto que oferece a civilização moderna, não pode ter boas impressões, sobre a escola rural, o ambiente que a cerca, e o pobre proletário que a dirige. Já antes de chegar, as estradas cheias de acidentes de toda natureza, arrasadas pelas chuvas, mal feitas ou mal conservadas, requerem de quem as percorre, um tanto de espírito heróico e aventureiro. Aqui uma tronqueira de pau, mais adiante uma cerca de arame. Além barrancos que se debruçam sobre abismos. Obstáculos sobre obstáculos.⁴⁰

Tal situação também foi denunciada de forma contundente por um inspetor técnico do ensino, que, a propósito de discutir a necessidade de implantação de biblioteca e da imprensa nas escolas rurais do município de Uberlândia, revelou a situação de completo abandono em que estavam mergulhadas tais escolas: falta de material didático, precariedade de suas instalações e, particularmente, despreparo de seus professores. Os problemas destes são pintados com cores fortes, mas, nem por isso, distantes da realidade a que estavam relacionados:

A regra é prover-se a escola com a moçoila semi-analfabeta da própria localidade, única capaz de tolerar tal situação sem reclamações e de aceitar os misérrimos vencimentos do cargo. Inculta, bisonha, sem saber ao que vem e quais seriam os objetivos reais norteadores de seu trabalho ela sucumbe diante das dificuldades. Seu trabalho tem o mesmo colorido, o mesmo desinteresse, no

³⁹ Uberlândia, 1942, p. 06

⁴⁰ Romeiro, 1934, não paginado

princípio e no último dia letivo. (...) Uma ou outra vez, vamos encontrar na escola da roça a normalista da cidade, não se pense que, então, a situação melhora. A normalista aceita a escola rural como passagem para a escola da cidade. (...) O meio rural é para ela o desconhecido e um importuno desconhecido, que não lhe dá o conforto da cidade, (...), onde ela será uma desambientada, hostil e hostilizada, fugindo para o seu lar urbano aos sábados e nos feriados, licenciando-se com frequência, esforçando-se desde o início para se remover para a cidade.⁴¹

Somava-se a todo esse despreparo, a ausência de condições mínimas que pudessem facilitar-lhes a execução das tarefas -conforme discutido anteriormente-, assim como o descaso com que eram tratados esses professores pelo poder público: baixos salários, alojamentos insalubres e instabilidade no emprego. Após denunciar os salários irrisórios pagos aos professores primários, em um artigo publicado em 1936, o jornalista Lycídio Paes ressaltou o clientelismo existente nas relações de trabalho dos professores:

Pior do que isso [baixos salários] ainda é a dependência moral a chefes políticos, nem sempre orientados pelos princípios de justiça e de equidade. O governo nomeia e demite ao sabor das conveniências partidárias dos seus amigos, sem a menor consideração pela competência, pelo esforço, pela capacidade profissional do candidato.⁴²

Outro problema que perpassava o trabalho dos professores, comprometendo a qualidade do ensino que ministravam, residia na existência de classes multisseriadas. Também conhecidas como classes unidocente e/ou multigraduadas, essa fusão de alunos de séries diferentes em uma única sala de aula foi uma caracte-

⁴¹ Fagundes, 1936, não paginado

⁴² Paes, 1936, não paginado

rística marcante no ensino rural em Minas Gerais. Fortes (1993/1994) constatou o funcionamento dessas salas na região, sendo que, em algumas escolas, os alunos somavam um total que variava de 35 a 60. Analisando as escolas rurais existentes no interior do mesmo estado, Azevedo e Gomes (1984) também ressaltaram a existência das salas multisseriadas e, por conseguinte, as dificuldades que estas impunham ao cotidiano dos professores.

Em Uberlândia, também se verificou a existência dessa modalidade de ensino, e um desses casos foi registrado pela imprensa local na década de 1950. Conforme o artigo do jornal:

Os professores, infelizmente, apesar de, na maioria das vezes, esforçados e mesmo dispostos ao sacrifício, não têm na sua totalidade a competência necessária, visto que são obrigados a lecionarem simultaneamente conhecimentos referentes aos 4 anos do curso primário.⁴³

Em outra ocasião, Arantes também comentou a existência desse ensino multisseriado na Escola Pública Municipal do Bairro Divisa, situada na zona rural: “... sendo a frequência dos três anos reunidos, trazendo irregularidades ao trabalho do professor, ensinando os 3 anos em conjunto...”⁴⁴

Além desse aspecto, conforme denunciado por um colunista em um dos jornais da cidade, eram inúmeros os reveses enfrentados por esses profissionais, pois:

Saem eles das suas casas, vão para o campo em casas particulares, sem acomodações, alimentando-se miseravelmente, sem material escolar, quase sem esperanças de verem realizados seus esforços, tamanhas são as dificuldades que tem de enfrentar. Adoecem do corpo e do espírito, recebendo em troca, ordenado escasso. (...) Lutam contra a ignorância, contra a falta de higiene, e no fim dessa luta, estão mais sem recursos

⁴³ Freitas, 1955, não paginado

⁴⁴ Uberlândia, 1939, p. 5

do que no início dela, pois além de tudo, deixam
em casa do roceiro a sua saúde.⁴⁵

Ao contrário do que se debateu em 1942, quando da realização do 8º Congresso Brasileiro de Educação, a respeito da necessidade de ampliar os recursos para a construção de edifícios escolares no meio rural e investimento na formação e remuneração dos professores rurais,⁴⁶ as escolas rurais do município de Uberlândia eram instituições carentes de infra-estrutura, de recursos didático-pedagógicos e de profissionais formalmente qualificados.

No entanto não podemos simplificar as conclusões e partir do pressuposto de que os históricos problemas inerentes às escolas rurais resultavam tão somente da deficiência do ensino advinda da fragilidade na formação de seus docentes e da precariedade de suas instalações. A insuficiente qualificação dos professores bem como as mazelas dos edifícios escolares eram produtos de um projeto político que não priorizava o investimento público na escolarização de seus cidadãos (haja vista que no Brasil até meados dos anos de 1950 existiam mais instituições privadas de ensino do que escolas públicas). Além desse fator, o projeto político em questão não destinava ao meio rural recursos suficientes para incrementar as condições de estudo dos campesinos.

Dessa forma, os problemas subjacentes ao funcionamento das escolas rurais explicam-se pela relação existente entre política e educação. Em Uberlândia, esta relação se ancorava em um jogo que não se definia apenas pela presença, mas que, ao contrário, prescrevia suas regras em procedimentos caracterizados pela ausência. É dessa forma que atribuímos a exclusão de muitas escolas rurais do roteiro de visita das autoridades educacionais do município como tendo sido uma estratégia empregada para estabelecer as balizas no que dizia respeito aos laços existentes entre a educação escolar rural e o poder político do município.

Pelas atas das reuniões escolares, concluímos que apenas sete escolas rurais foram visitadas com mais frequência durante toda a década de 1930. No entanto, nesse período, mais precisamente no ano de 1938, o total de escolas existentes na

⁴⁵ Silva, 1942, p. 1

⁴⁶ Werle, 2007

zona rural perfazia um número de 27. No início da década de 1950, o total de escolas instaladas na zona rural era de 41 estabelecimentos. Em 1954, mais dez escolas tinham sido inauguradas. Entretanto, durante todos os anos que compreendem as décadas de 1940 e 1950, apenas 13 estabelecimentos tiveram o registro de visitas da inspeção municipal.

Antônio P. da Silva, ao assumir a Secretaria de Ação Social do município de Uberlândia, no início da década de 1960, constatou haver, naquele período, escolas na zona rural que nunca tinham recebido a visita de uma autoridade educacional, fosse o inspetor escolar municipal, fosse o chefe do Serviço de Educação e Saúde do Município. O agravante da situação consistia no fato de algumas dessas escolas serem muito antigas, contando com aproximadamente 20 anos de instalação (Informação verbal).⁴⁷

O que explicaria a ausência de inspeção presencial nessas escolas? Segundo Silva, o fator principal desse descaso residiria na seguinte questão: a comunidade rural que habitava a região onde estavam instalados tais estabelecimentos escolares não representava peso político. Normalmente, eram localidades nas quais os fazendeiros não dispunham de muitos recursos e, por conseguinte, não poderiam contribuir com o financiamento das campanhas políticas. Além disso, por não serem grandes proprietários de terra, não exercendo, portanto, o poder oriundo da riqueza, era quase inexistente sua capacidade de influência sobre seus agregados e/ou demais habitantes da região. Nesse sentido, seus votos não se consubstanciavam na garantia do voto dos seus funcionários, vizinhos e/ou familiares, e, provavelmente por isso, as escolas existentes em suas terras permaneciam relegadas ao abandono.

Situação que não se restringia à cidade Uberlândia e região mais próxima, uma vez que essas relações de interesse que se estabeleciam entre o poder político e a educação também foram verificadas nas escolas rurais mineiras, localizadas no município de Belo

⁴⁷ Palestra de Antônio Pereira da Silva sobre a história da educação escolar em Uberlândia, apresentada no I Ciclo de Palestras em História da Educação, promovido pelo programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, MG, 09 ago. 2002.

Horizonte, onde, segundo Fortes, o ensino primário rural teria sofrido muita “... influência dos políticos locais, que viam na escola um instrumento de barganha. Essa influência se fez sentir na instalação de escolas e na indicação de professoras”.⁴⁸

Ao consultar a documentação pesquisada, constatamos que, de fato, a relação entre os interesses políticos e a situação econômica dos fazendeiros onde estavam instaladas as escolas rurais traçava o perfil dos investimentos que se faziam nos estabelecimentos de ensino e, principalmente, ditava a frequência com que eram visitados. Em 1936, por exemplo, vários membros do Partido Popular Progressista (PPP)⁴⁹ organizaram uma caravana para percorrer algumas fazendas da região, e, em pelo menos uma delas, o destino da comitiva era a escola municipal ali instalada.⁵⁰

Assim, além das escolas localizadas nas fazendas mais abastadas serem freqüentemente inspecionadas, os candidatos aos cargos políticos no município tinham na figura dos fazendeiros ali residentes os seus mais fortes aliados e, igualmente, os mais eficientes cabos eleitorais. Deve-se, contudo, ressaltar que, no estado Minas Gerais, essa forma de clientelismo não incidia apenas sobre as escolas rurais, pois até meados do século XX, os núcleos urbanos padeciam de problemas semelhantes. Ao analisar as transformações verificadas na organização da educação no referido Estado, Leroy concluiu que o sopro de modernização que atingiu Minas Gerais com a ascensão de Antônio Carlos ao governo em 1926 e a conseqüente transformação operada no sistema educacional, especialmente no que concerniu à centralização estadual da responsabilidade pela educação, não foram suficientes para extirpar o uso pessoal que alguns políticos locais faziam da escola.⁵¹

O clientelismo existente no âmbito do ensino, em particular, daquele verificado nas escolas rurais, foi também acentuado por Lopes, ao analisar a educação durante a década de 1930. Segundo essa autora, o processo de expansão do ensino verificado

⁴⁸ 1993/1994, p. 92

⁴⁹ O Partido Popular Progressista foi fundado em Uberlândia no ano de 1936, com a extinção do Partido Republicano Mineiro (PRM), saindo vitorioso nas eleições realizadas em 7 de julho daquele mesmo ano. (Aran-tes, 1941, p. 19).

⁵⁰ Visitando, 1936

⁵¹ Leroy, 1987

no estado de Minas Gerais, no ano de 1934, pode ser creditado ao fato de ter ocorrido, naquele ano, a eleição para os constituintes mineiros que iriam escolher o governo do estado. Dessa forma, como estratégia de atrair mais votos, foram criadas e/ou restauradas muitas escolas na zona rural. “Isto é, naquelas regiões que poderiam trazer maior rendimento eleitoral, transformando a interferência do Estado na educação em jogo político”.⁵²

Tal situação já fazia parte, inclusive, do anedotário acerca dos laços entre política e escola rural, conforme divulgado no jornal *Correio de Uberlândia* em 1959. Segundo a matéria publicada, a professora rural não poderia ser responsabilizada pela precariedade da escola onde atuava, mesmo que fosse leiga, pois o problema da maioria das escolas rurais partia dos jogos de interesses existentes entre os políticos e alguns fazendeiros. Para reforçar a sua tese, o autor transcreveu a seguinte anedota a respeito do tema:

O inspetor chegou sem aviso prévio, entrou na sala de aula e começou a interrogar a meninada (...). — Você aí nesse canto... Sim, você mesmo. Me diga quem foi que incendiou Roma. (...). — Não fui eu, não senhor. Juro que não fui! Ai interveio a mestra, com pena do menino, que já estava soluçando. — O senhor pode acreditar no Pedrinho. É menino muito direito, muito bem comportado. Se está falando que não foi ele, é porque não foi mesmo não. O inspetor voltou para o arraial próximo e procurou o chefe político, dizendo-lhe que era preciso demitir logo a professora, mais do que muito ignorante. — O que?! Você está é doído. Ela é filha do Zeca Lopes, que sempre foi o meu melhor cabo eleitoral. Se for demitida, perco duzentos votos na certa.⁵³

Embora o texto tenha uma conotação irônica, ele é ilustrativo dos laços que uniam os políticos aos fazendeiros abasta-

⁵² Lopes, 2002, p. 603

⁵³ Alencar, 1959, p.7

dos — pautados pelo jogo de interesses — e dos reflexos desta situação para a escola rural. Reflexos que não resultavam em proveitos para toda a comunidade escolar, visto que retirava desta quaisquer possibilidades de decidir e também de organizar os trabalhos escolares em suas localidades de forma autônoma.

Nesse sentido, o clientelismo político presente no sistema escolar tinha como consequência subtrair a escola da própria comunidade, “(...) nomeando/demitindo seus agentes e controlando a indicação de elementos do sistema educacional para os cargos de maior poder”.⁵⁴ Por isso, o saldo dessa relação era sempre negativo para o processo educacional, sobretudo para aqueles envolvidos com a educação no meio rural — e também com a urbana, onde os mesmos nexos se faziam presentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme discutimos, os problemas que perpassavam as escolas rurais eram diversos e profundos, sendo praticamente inexistente a disposição do poder público de resolvê-los. Ao fazer um balanço da situação do ensino rural nos últimos 70 anos, Maia (1982) constatou que no início da década de 1980 quase nada havia se modificado. Passados mais de 20 anos da pesquisa realizada por Maia, o Ministério da Educação apresentou um balanço do ensino rural no Brasil e os dados não eram encorajadores, haja vista que, segundo informado, “Apenas 21% dos profissionais que dão aula de 1ª a 4ª série nas escolas rurais têm graduação, enquanto na cidade esse número aumenta para 56,4%”.⁵⁵

Em síntese, a despeito do discurso em torno do “ruralismo pedagógico”, a escola rural não se adequou à realidade da população campestre, pois seu calendário e conteúdos ministrados organizavam-se em função do ensino urbano e, embora tenham tido um papel importante na alfabetização da população rural, as escolas instaladas no campo não contavam com investimentos do poder público, mas, sim, com o interesse e a iniciativa dos proprietários rurais, que reuniam esforços para abri-las e as dotavam das condições mínimas necessárias para o seu funcionamento.

⁵⁴ Azevedo; Gomes, 1984, p. 34

⁵⁵ Alcântara; Andrade, 2007

FONTES CITADAS
(Arquivo Público de Uberlândia)

- G. Alencar, (1959) de A professora rural. *Correio de Uberlândia*, Uberlândia, p. 7, 2 abr.
- J. Arantes, (1941) Dr. Vasco Giffoni. *Uberlândia Ilustrada*, Uberlândia, n. 09, p. 19, abr.
- Ruth de Assis, (1959). Muito problema difícil. *Correio de Uberlândia*, Uberlândia, p. 4, 12 maio.
- Assuntos do município: em verdadeiro abandono se encontrava o ensino rural (1955). *Correio de Uberlândia*, Uberlândia, não paginado, 19 mar.
- Ensino municipal: louvável esforço das autoridades (1947). *O Repórter*, Uberlândia, p. 1-4, 18 nov.
- O ensino rural: resultado do ano letivo (1947). *O Repórter*, Uberlândia, não paginado, 17 nov.
- As escolas rurais (1935). *Jornal de Uberlândia*, Uberlândia, não paginado, 11 ago.
- Estatística escolar (1952). *Uberlândia Ilustrada*, Uberlândia, n. 15, p. 12, jan.
- Abel Fagundes, (1936). A biblioteca e a imprensa na escola rural. *Diário de Uberlândia*, Uberlândia, não paginado, 26 maio.
- Renato Sêneca Fleury, (1936). A escola rural. *A Escola Rural*, Uberlândia, não paginado, 16 dez.
- Renato de Freitas, (1955). O ensino rural. *Correio de Uberlândia*, Uberlândia, não paginado, 3 jul.
- Geremias (1926). Notas agrícolas: escolas rurais. *Triângulo Mineiro*, Uberlândia, não paginado, 27 jun.
- Instrução (1938). *O Repórter*, Uberlândia, não paginado, 25 dez.
- Instrução municipal (1951). *Correio de Uberlândia*, Uberlândia, p. 2, 15 dez.
- ____ (1955). *Correio de Uberlândia*, Uberlândia, não paginado, 25 abr.
- Notas (1934). *A Escola Rural*, Uberlândia, não paginado, 15 fev.
- L. Paes, (1936). Em torno de um libelo. *Diário de Uberlândia*, Uberlândia, não paginado, 29 maio.
- Pela instrução (1933). *A Tribuna*, Uberlândia, não paginado, 18 jan.
- Orávia Romeiro, (1934). O professor rural. *A Escola Rural*, Uberlândia, não paginado, 15 jul.
- A Silva, (1942). Escolas e professores rurais. *O Estado de Goiás*, Uberlândia, p. 1, 31 maio.
- Uberlândia (1942). *Prefeitura Municipal*. Ata de Exames Realizados no dia 14 nov. Uberlândia, Livro 101, p. 06.
- ____ (1955). *Prefeitura Municipal*. Ata de exames realizados no dia 22 out. Uberlândia. Livro 100, p. 17.

- _____. (1947). *Prefeitura Municipal*. Ata de exames realizados no dia 25 out. Uberlândia. Livro 100, p. 11.
- _____. (1951). *Prefeitura Municipal*. Ata de inauguração do novo prédio da Escola Municipal da Fazenda do Salto realizada no dia 31 set. Uberlândia. Livro 100, p. 14.
- _____. (1939). *Prefeitura Municipal*. Ata de Instalação da Escola Pública realizada no dia 13 maio. Uberlândia, Livro 96, p. 37-38.
- _____. (1937). *Prefeitura Municipal*. Ata do termo de visita realizada no dia 11 jun. Uberlândia. Livro 95, p. 26.
- _____. (1939). *Prefeitura Municipal*. Ata do termo de visita realizada no dia 03 mar. Uberlândia. Livro 94, p. 24.
- _____. (1939). *Prefeitura Municipal*. Ata do termo de visita realizada no dia 28 jul. Uberlândia. Livro 98, p. 5.
- _____. (1941). *Prefeitura Municipal*. Ata do termo de visita realizada no dia 27 mar. Uberlândia. Livro 97, p. 09.
- _____. (1941). *Prefeitura Municipal*. Ata do termo de visita realizada no dia 29 jul. Uberlândia. Livro 94, p. 31.
- _____. (1951). *Prefeitura Municipal*. Ata do termo de visita realizada no dia 14 maio. Uberlândia. Livro 109, p. 5.
- _____. (1956). *Prefeitura Municipal*. Ata do termo de visita realizada no dia 25 maio. Uberlândia. Livro 95, p. 5.
- _____. 1939: mais dez escolas (1939). *Correio de Uberlândia*, Uberlândia, p. 18, 14 jul.
- Visitando o interior do município (1936). *Diário de Uberlândia*, Uberlândia, não paginado, 05 maio.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- José F. de Alencar, “A professora ‘leiga’: um rosto de várias faces”, In: J. Therrien, Maria N. Damasceno, *Educação e escola no campo*, Campinas, Papirus, 1993, p.177-90.
- J. Andrade, M. Alcântara, *Escolas rurais precisam de ações específicas para superar problemas*, 2007, disponível em:
<http://www.agenciabrasil.gov.br/noticias/2007/04/07/materia.2007-04-07.1130350305/view> Acesso em 20/01/08.
- E. P. de Azevedo, N. M. GOMES, *A instituição escolar na área rural em Minas Gerais: elementos para se pensar uma proposta de escola*, Cader-nos Cedes, São Paulo, n. 11, 1984, p. 31-41.
- Carlos R Brandão, *Casa de escola*, Campinas, Pirineus, 1983
- M. de F.A. Fortes, “Escola rural mineira: observações produzidas a partir de depoimentos de antigas professoras”, In: *Educação em Revista*,

- Belo Horizonte, v. 18, n. 19, 1993/1994, p. 80-92, dez. / jun.
- E. R. da S. Januário, “O ensino escolar na zona rural do município de Cuiabá, Mato Grosso”, *Cadernos de Educação*, Cuiabá, v. 2, n. 1, 1998, p. 109-30.
- S.C. Leite, *Escola rural: urbanização e políticas educacionais*, São Paulo, Cortez, 1999.
- Noêmia M.I.P Leroy, *O gatopardismo na educação - reformar para não mudar: o caso de Minas Gerais*, Rio de Janeiro, Dois Pontos, 1987.
- S. C. F. de Lima, *Memória de si, história dos outros: Jerônimo Arantes, a educação, a política e a história em Uberlândia nos anos de 1919 a 1961*, Tese (doutorado) – IFCH, UNICAMP, Campinas, 2004,
- A. A. B. de M. Lopes, “A expansão/contenção do ensino em Minas Gerais (1931-1934): um jogo político”, In: Ana A. B. de M. Lopes e outros (Orgs.), *História da Educação em Minas Gerais*, Belo Horizonte, FCH/FUMEC, 2002, p. 595-604.
- E. M. Maia, “Educação rural no Brasil: o que mudou em 60 anos?”, Em: *Aberto*, Brasília, ano 1, n. 9, 1982, p. 26-32.
- Jorge Nagle, *Educação e sociedade: na primeira República*, Rio de Janeiro, DP&A, 2001.
- Jane de F. S. Rodrigues, *Trabalho, ordem e progresso: uma discussão sobre a trajetória da classe trabalhadora uberlandense. O setor de serviços. 1924-1964*, Dissertação (Mestrado) — Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, USP, São Paulo, 1989.
- Flávia Werle, “Conferência Brasileira de Educação e a Formação do Professor para a Zona Rural, Sul do Brasil, 1940-1970”, In: *VIII Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana*, Buenos Aires, 2007, p. 1-19. (DVD).

CAPITALISMO, ESTADO Y ENSEÑANZA AGRÍCOLA EN BRASIL: RUMBOS Y REDEFINICIONES (1940-1961)¹

Sonia Regina de Mendonça
Universidade Federal Fluminense, Brasil

INTRODUCCIÓN

En las sociedades de clases, los sistemas de enseñanza están marcados por la dualidad como expresión asimétrica de las relaciones sociales y de poder. Ese trazo se agudizó, sobre todo, bajo la égida del capitalismo y, en el caso de la sociedad brasileña, asumió un carácter extremadamente doloroso a lo largo de toda su historia. Si, por un lado, es un hecho que al paso del siglo XX la Educación en Brasil sufrió profundas alteraciones, haciéndose más compleja de forma proporcional a las alteraciones en el patrón de modernización, por otro lado, su naturaleza dual se mantuvo como característica basilar, reflejando el permanente incentivo a la acumulación capitalista. En este marco, adquiere relevancia la cuestión de la Enseñanza Agrícola, una de las más cabales manifestaciones de tal dualidad, atravesada no sólo por la polarización que oponía trabajo manual a trabajo “intelectual”, sino también por aquella que volvía antagónicas a dos agencias estatales responsables, simultáneamente, por ese tipo de ense-

¹ Este texto constituye una versión adaptada de un capítulo del libro *Estado e Ensino Agrícola no Brasil: Alguns Escritos*. Rio de Janeiro, Faperj/Vício de Leitura, 2007.

ñanza: los Ministerios de Agricultura y de Educación/Salud, sobre todo en el período comprendido entre 1930 y 1961.

Sin embargo, la historiografía brasileña especializada – escasa y poco marcada por un abordaje efectivamente histórico – desconoce la importancia de esa dualidad y su relación con la división social del trabajo en el desarrollo capitalista refiriéndose, algunas veces, a iniciativas extremadamente contemporáneas relativas a la problemática, y otras veces, a la supuesta existencia de una sola modalidad de Enseñanza Rural en todo el país, cuyo “origen” generalmente se relaciona al movimiento del año 1930, que condujo a Getúlio Vargas al poder y a la creación del Ministerio de Educación y Salud, en 1931. Todo parece haber ocurrido como si tal rama de la enseñanza hubiera nacido de la “clarividencia” de asesores de los nuevos grupos en el poder, encargados de implantarla para “rescatar” al hombre del campo del secular arcaísmo que se le atribuía. De esa forma, se enfatiza la “profunda discontinuidad” verificada entre las décadas posteriores a 1930 con relación a la llamada Primera República (1889-1930). Lo que buena parte de esa producción no considera es la actuación del Ministerio de Agricultura que, desde 1910, se incumbía de la enseñanza agrícola en tres niveles: elemental, medio y superior.

Pocos trabajos pueden considerarse excepciones,² al intentar rescatar la temática en perspectiva efectivamente histórica. Sin embargo, al hacerlo, se orientan mucho más al estudio de la historia del campesinado o del desarrollo del capitalismo en el país en sus momentos-clave. A pesar de su expresiva contribución vinculan, mecánicamente, la cuestión de la educación rural a aquella de la educación popular,³ o entonces, la identifican como un capítulo más de la historia de la Ciencia en Brasil,⁴ sin inquirir su dimensión política o incluso su carácter de producto de las políticas públicas en conflicto. Por lo tanto, un primer aspecto que debe retenerse de este breve balance historiográfico es la tímida problematización realizada por la historiografía acerca de las relaciones entre Estado y Educación Rural propiamente di-

² Calazans, M. J. (1981 y 1993); Szmrecsányi, T. & Queda, O. (1976) y Paiva (1983), entre otros.

³ Paiva, 1983

⁴ Szmrecsányi & Queda, 1976

cha, habiendo realizado los autores reconstituciones parciales o lineales de la historia de tal rama de enseñanza, muy distanciadas de las múltiples determinaciones que la imbrican a la sociedad política brasileña. En consecuencia, se ratifica una percepción de la escuela rural como institución “especial”, naturalizada e ignorada en su registro de una construcción histórica, por lo tanto, producto de conflictos y disputas. La visibilidad de estos últimos exige, justamente, que se des-construya aquello que viene siendo encubierto en la historia reciente de Brasil, bajo fórmulas culturalistas bastante atrayentes y supuestamente innovadoras: los problemas estructurales que atraviesan la relación campo-ciudad. Subestimar la conflictividad inherente a la propia dinámica de funcionamiento del Estado en la configuración de sus políticas – inclusive las educacionales – poco contribuye para el avance del conocimiento histórico.

Cabe aclarar que concibo al Estado como una relación social, por lo tanto, objeto de disputas entre grupos y facciones de clase, por la imposición de un proyecto hegemónico sobre la materia, dejando claro que en la literatura sobre la enseñanza agrícola primaria y media preponderan estudios donde la correlación Sociedad Política / Sociedad Civil / Enseñanza Rural es poco explorada, en detrimento de la valorización del binomio Educación Rural - Desarrollo Capitalista⁵. Por cierto, tal binomio es una de las dimensiones instituyentes de la problemática, pero no la única, menos aún si es aprehendida a partir de la sobre-determinación “lineal” de la Educación y de las políticas educacionales por lo económico, enfoque/aproximación que parece informar los análisis que priorizan la enseñanza primaria y media rural únicamente como consecuencias exclusivas de la mayor o menor necesidad de “calificación” de la fuerza de trabajo en contextos específicos⁶ o, aún, como productos de una intervención estatal destinada, única y exclusivamente, a debelar

⁵ Tal binomio todavía es trabajado en los términos del gran debate que agitó los años de 1960, donde la agricultura era considerada como “obstáculo” al capitalismo brasileño.

⁶ La CNER se constituyó en uno de los más expresivos ejemplos de la afirmativa, sobre todo considerándose que fue viabilizada por un Acuerdo de Cooperación firmado entre el gobierno brasileño y agencias del gobierno norteamericano.

focos -reales o potenciales- de conflictos sociales en el campo. Por lo tanto, el punto de partida de esta reflexión es la crítica a la escasa politización de la temática por parte de la literatura especializada, ya que el movimiento de 1930 no significó una ruptura, sino la continuidad de prácticas y directrices del Ministerio de Agricultura sobre la enseñanza rural, subordinada al mismo hasta 1961, cuando fue aprobada la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional.⁷

De cara a este cuadro genérico pretendo, a lo largo del texto, tejer consideraciones acerca de algunos equívocos consagrados por la historiografía dedicada al tema entre las décadas de 1930 y 1960, intentando contribuir a desnaturalizar la supuesta distribución indiferenciada del conocimiento, regulada por la lógica dominante. En segundo lugar, me centraré en uno de los episodios más patentes de los conflictos intra-estatales arriba mencionados: la disputa trabada entre los cuadros del Ministerio de Agricultura y los del Ministerio de Educación por el control sobre tal modalidad de Enseñanza. En tercer lugar, abordaré brevemente las políticas de Educación Rural emanadas de la Cartera de Agricultura y, finalmente, trataré la influencia ejercida por los acuerdos de “cooperación” técnica firmados entre los gobiernos brasileño y norteamericano junto a la redefinición de los rumbos de la Enseñanza Agrícola en Brasil, a lo largo de las décadas de 1940 y 1950.

LA “ENSEÑANZA” AGRÍCOLA ENTRE LA PRIMERA REPÚBLICA Y EL INMEDIATO POST-GUERRA

La actuación del Ministerio de Agricultura con respecto a la enseñanza agrícola data de 1910, habiendo sido organizada en tres niveles: elemental, media y superior. El origen de esta precoz interferencia estatal en la agricultura se relaciona con la abolición de la esclavitud, marco del proceso de construcción del capitalismo autoritario en Brasil,⁸ mediante la redefinición de las formas de trabajo compulsivo, originando una insoluble y contra-

⁷ La primera LDB centralizó en el Ministerio de Educación todas las ramas de enseñanza del país, poniendo fin a una contienda política que se extendía desde la década de 1930.

⁸ Velho, 1979.

dictoria alianza entre grandes propietarios rurales y Estado. Frente a ello, uno de los aspectos de la actuación del Ministerio de Agricultura en la Primera República consistió en una política de “enseñanza agrícola” calcada en un conjunto de prácticas de reclutamiento de mano de obra en el campo mediante los más variados mecanismos, todos ellos marcados por el autoritarismo inherente a la construcción del mercado de trabajo en el país. La coyuntura gestada por la abolición de la esclavitud, en 1888, hizo con que inúmeros sectores de grandes propietarios, vinculados a complejos agrarios menos dinámicos⁹, expresasen su temor a la *desorganización de la producción*, construyendo una representación genérica de la *crisis de la agricultura*¹⁰, que pretendía dar cuenta, según el origen de sus exponentes, de diferentes situaciones regionales específicas.

Esa representación sirvió de base para la organización de innumerables entidades patronales agrarias orientadas a formular alternativas a la “crisis” como, por ejemplo, la Sociedad Paulista de Agricultura (SPA) y la Sociedad Nacional de Agricultura (SNA). Mientras la primera representaba al núcleo más dinámico de la explotación cafetalera del país, ligado al estado de São Paulo, la segunda agremiaba a sectores agrarios distintos, sobre todo aquellos del eje Nordeste / Sudeste / Sur que, desde fines del siglo XIX, encontraban obstáculos para la colocación de sus productos en el mercado internacional.¹¹ Así, mientras los ricos hacendados paulistas veían la solución de la “crisis” en la intensa inmigración italiana subvencionada por el gobierno esta-

⁹ Estos complejos variaban desde el más dinámico, el complejo cafetalero del estado de São Paulo, hasta aquellos cuyos productos eran menos favorecidos por el mercado internacional, tales como el complejo azucarero del Nordeste, el algodónero del Norte y del Nordeste o, incluso, el ganadero del Sur del país, por ejemplo.

¹⁰ Para facilitar la lectura y comprensión del texto, opté por usar el *italico* como forma gráfica atribuida a todas las *expresiones de época o trechos documentales*.

¹¹ Entre ellos se destacaban los productores de café para el mercado interno – como Río de Janeiro y Minas Gerais –, así como los productores de algodón, de azúcar y de ganado de corte que, en clara desventaja en la competición internacional, pasarían a abastecer el mercado doméstico.

dual¹², los propietarios de la SNA la veían en la diversificación de la agricultura y en la creación de un Ministerio de Agricultura (MA).¹³ La disputa entre esos segmentos agrarios haría de la creación del Ministerio de Agricultura, en 1909, una de las más intensas competiciones políticas intra-clase dominante agraria del período, pues todas sus fracciones intentaron inscribir en dicho organismo sus intereses y voceros.

Vehículo y vehiculador de propuestas “modernizantes” elaboradas por fracciones de la clase dominante agraria brasileña, por entonces en segundo plano dentro del bloque en el poder, el MA no cuidaría de las demandas de la gran burguesía paulista, haciendo viables políticas agrícolas favorables a las demandas de la SNA, lo que puede ser ilustrado por su política de reclutamiento de mano de obra/enseñanza agrícola. Diferentemente de los grandes productores de café de São Paulo, la SNA y el Ministerio propondrían una solución menos onerosa para retener la mano de obra en el campo: la utilización del “*trabajador nacional*”, actor a ser construido mediante intervención estatal vía Educación. Esa lectura de la realidad preservaba la estructura fundiaria sin amenazar el ritmo de la producción mercantil, legitimando, al mismo tiempo, modalidades de intervención “pedagógica” sobre el *atrasado* hombre del campo, evitando su fuga hacia el mercado¹⁴. Vale resaltar que este último era definido como marginal a la Nación, siendo identificado con mestizos, mulatos y negros derivados de la esclavitud, que deberían ser transformados en *trabajadores nacionales* a través de prácticas educacionales “calificadoras” de mano de obra,

¹² El impacto de la inmigración subvencionada por el estado de São Paulo se tradujo en el ingreso a su territorio de cerca de dos millones de italianos entre 1870 y 1900.

¹³ Por presión de la SNA, el Ministerio de Agricultura fue implantado en 1909, teniendo como titulares a los propios dirigentes de la Sociedad. Apenas uno de los ministros no presidió la Sociedad. Al respecto ver MENDONÇA, 1997, especialmente capítulo II.

¹⁴ El discurso encaminado por el Ministerio, al concluir que “Nuestros campesinos son privados hasta de los conocimientos más elementales y el único medio de combatir este problema es ofrecerles escuela primaria y aprendizaje agrícola para sus hijos, pues, sólo así será posible reunir esa gran masa anónima que se va degradando por la miseria, haciendo conque quede lejos de ser una amenaza contra la vida rural”. *Relatório do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio* (RMAIC) 1912, p. 67, destacados en el original

fuertemente autoritarias y basadas en iniciativas inmovilizadoras del éxodo rural. La actuación del MA en el sentido de “construir” y fijar al *trabajador nacional* se materializó en dos instituciones: Aprendizajes Agrícolas (AAs) y Patronatos Agrícolas (PAs), situados junto a las estaciones experimentales, campos de demostraciones y puestos zootécnicos del Ministerio.¹⁵

Los Aprendizajes se encargarían de administrar un curso elemental de dos años de duración, destinado a ofrecer el aprendizaje de los “*métodos racionales de tratamiento del suelo*”, así como nociones de higiene y producción animal, además de “*instrucciones para el uso de máquinas e implementos agrícolas*”.¹⁶ Mantendrían también un curso de primeras letras, teóricamente orientado a mejorar la “calidad técnica” de su público destinatario: jóvenes entre 14 y 18 años, comprobadamente hijos de pequeños agricultores. Funcionando en régimen de internado, los AAs se estructuraban como una propiedad agrícola, dotadas de cocheras, frutales e instalaciones para la beneficiación de la producción, dando soporte a una “enseñanza” eminentemente pragmática. Los “servicios” prestados por los “alumnos” serían remunerados mediante un jornal, administrado por el director de cada Aprendizaje, así como el producto de la venta, a las comunidades vecinas, de los géneros agrícolas producidos.¹⁷ Entre 1911 y 1930, el Ministerio mantuvo de cinco a ocho Aprendizajes, distribuidos por distintas regiones del país, matriculando anualmente entre 150 y 250 jóvenes. Sin embargo, su incidencia se concentró en las áreas azucareras y algodoneras del Norte y del Nordeste, contempladas con 50% de ese total, de forma coherente con la articulación entre los propietarios de la SNA y el Ministerio, el cual, elevando intereses regionales a la condición de “política nacional”, se situaba en oposición a la solución inmigratoria de los cafetaleros paulistas¹⁸. Más allá de su número reducido, la importancia de los Aprendizajes residió en difundir los principios

¹⁵ Ellos serían responsables por la preparación de los trabajadores “aptos en el manejo de máquinas y técnicas modernas de cultivo, enseñándoles, sobre todo, su valor económico”. RMAIC: idem, p. 69.

¹⁶ RMAIC, 1911, p. 57, destacados en el original

¹⁷ RMAIC: 1912, pp. 59-60

¹⁸ Los ocho Aprendizajes existentes en todo el período se localizaron en los estados de Minas Gerais, Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Bahia, Alagoas, Pará y Maranhão, siendo estos cuatro últimos del eje Norte/Nordeste.

de la “enseñanza agrícola” como instrumentos de poder, material y simbólico, de los grupos dominantes agrarios sobre el trabajador rural, ya que, presentándole un saber presidido por la noción de “progreso”, se naturalizaba tanto la oposición entre una agricultura “moderna” y otra “arcaica”, como la subordinación de la última a la primera, ambas vaciadas de contenido de clase. Además, los Aprendizajes mantenían a sus internos en una inmovilidad propia de los *viveros de mano de obra*, donde los hacendados de los alrededores reclutaban gratuitamente equipos para la ejecución de las tareas estacionales en sus propiedades.¹⁹

En ciertas circunstancias, la creación de instituciones de “enseñanza agrícola” funcionaría como instrumento de intervención sobre categorías sociales poco vinculadas a la agricultura, sirviendo como paliativo a la *cuestión social* urbana.²⁰ Este fue el caso de los Patronatos Agrícolas (PAs) creados en 1918 en respuesta a la coyuntura generada por la Primera Guerra Mundial. Rurales por necesidad y agrícolas más por conveniencia que por vocación – ya que el trabajo en el campo era considerado como el único medio de preservar su auto-subsistencia y mantenimiento – los Patronatos se destinaban a la *infancia desvalida* de las ciudades, atendiendo a los intereses de segmentos urbano-industriales empeñados en construir una imagen “moderna” y “profiláctica” de Río de Janeiro, capital del país²¹. Asociando las nociones de enseñanza práctica y defensa militar, la ley que creaba los PAs dejaba clara su intención, más allá de la retórica filantrópica que los justificaba: consistían en una alternativa a las

¹⁹ Mendonça, 1997.

²⁰ En esta coyuntura de valorización de los potentados agrícolas, los grupos dominantes agrarios procurarían maximizar la explotación de sus haciendas necesitando, para ello, de un contingente mayor de trabajadores. Al mismo tiempo, las crisis de abastecimiento urbano, marcadas por la elevación de los precios de los alimentos, estarían atravesadas por movilizaciones obreras y de trabajadores en general definiéndose, así, la llamada “cuestión social”.

²¹ “*En todos los centros populosos crece, día a día, el sombrío ejército de niños abandonados, criminales y malhechores del mañana, llenando los tribunales, atiborrando las cárceles, en vez de constituirse en elementos computables de la economía. Dar la mano a esos niños impelidos al ocio y al vicio, asegurarles una atmósfera oxigenada de buenos sentimientos, ligarlos a la fecundidad de la tierra o habilitarlos a los quehaceres de un taller o de una profesión es transformar cada uno de ellos en factor de engrandecimiento colectivo*” Id. *Ibid.*, 1919, p. 156.

instituciones carcelarias urbanas, vistas como *degradantes y infames*. Sin embargo, producían otro tipo de “prisionero”, terapéuticamente disciplinado por esas “escuelas del trabajo” que “*servían de freno a las tendencias anárquicas intolerables*” que se atribuían al nuevo actor social, el proletariado.²² Los Patronatos eran núcleos de enseñanza profesional que habilitarían a sus internos en horticultura, jardinería, fruticultura, pecuaria y cultivo de plantas industriales mediante cursos profesionalizantes con una clientela compuesta por menores huérfanos, de entre 10 y 16 años, reclutados por los Jefes de Policía y Jueces de la Capital Federal.

La doble importancia de los Patronatos – como instrumentos de “profilaxis social” y abastecedores de mano de obra para sectores agrarios menos dinámicos – puede percibirse a través de algunos indicadores. Entre 1918 y 1930, el total de PAs saltaría de 05 para 98, distribuidos por casi todos los estados de la federación.²³ Su papel en el reclutamiento de trabajadores rurales adquiere relevancia al observarse otros dos aspectos: su alcance nacional y su paulatina concentración en las regiones Norte y Nordeste, no por casualidad origen del alto escalón ministerial y de la SNA.²⁴ El creciente número de niños y jóvenes enviados a los Patronatos durante la Primera República saca a la luz el doble papel de mediación política ejercido por el Ministerio de Agricultura: por un lado, mediaba las divergencias entre grupos agrarios relegados en la política republicana y la gran burguesía paulista y, por otro, mediaba intereses entre “mundo rural” y “mundo urbano”, dando aval a la “paz social” en el país. Las medidas apuntadas hasta aquí e implementadas por el MA, incidieron en el proceso brasileño de transición al capitalismo, sobre todo por tratarse de prácticas presididas por la coerción extra-económica de la fuerza de trabajo, aunque revestidas de un barniz “educativo”.

Estos breves comentarios ponen en evidencia que la política de enseñanza agrícola practicada por el MA contó con una solución de continuidad después de 1930, de forma diferen-

²² Oliveira, 2003

²³ RMAIC, 1930, p. 136

²⁴ De los once titulares de la Cartera entre 1910 y 1930, cinco provenían de estados del Norte y Nordeste.

te a lo apuntado por la historiografía especializada. En rigor, ni la enseñanza “técnica” rural fue una “innovación” de los nuevos grupos en el poder, ni 1930 debe continuar figurando como “marco canónico” en la redefinición de los rumbos de la historia política brasileña.²⁵ Otra continuidad marcaría la historia de la educación brasileña en el período: la que consagró la existencia de un sistema de enseñanza dual en el país, donde el nivel primario era atribución exclusiva de los gobiernos estaduais/municipales, mientras las ramas secundaria y superior cabían a la Unión, ampliándose el foso existente entre la enseñanza primaria, de cuño alfabetizante y “popular”, destinada a la mayoría de la población, y la enseñanza secundaria y superior, orientada a un público oriundo de sectores medios y grupos dominantes. Si tal dualidad continuó segmentando los niveles primario y secundario/superior de la educación del pos 1930, sería más grave aún con relación a la enseñanza profesional –abarcando las ramas agrícola, industrial y comercial, estigmatizadas por la “*marca de Caín*” del trabajo manual. Como afirma Werle (2005), la característica principal de las Reformas del Ministerio de Educación de Gustavo Capanema, a despecho de su retórica en contrario, consistió en establecer la enseñanza secundaria como formadora de las “élites conductoras del país” y la enseñanza profesional como formadora del “pueblo conducido”.²⁶

Por cierto, la coyuntura histórica marcada por los efectos de la crisis de 1929, por el crecimiento poblacional y por el desarrollo de la industrialización junto a la economía y a la sociedad brasileña, tornaría imperiosas las alteraciones en el sistema de enseñanza, en general, y en la enseñanza profesionalizante, en particular. Además, toda una generación de especialistas de nuevo tipo – los “profesionales de la educación”-, surgidos a lo largo

²⁵ Entre los autores que adoptan tal postura es posible citar: Gomes, 1992; Fausto, 1973; Camargo, 1981; Nagle, 1976. Calazans, 1993, entre otros autores.

²⁶ Según la autora, ese dualismo se expresó rígidamente, ya que solamente la enseñanza secundaria daba derecho de acceso al examen de ingreso para los estudios superiores (vestibular). La enseñanza técnica sólo daba derecho de acceso a carreras correspondientes a la misma rama cursada por el alumno. Se proponía, así, una separación entre la enseñanza secundaria de las elites que se destinarían al trabajo intelectual y la enseñanza popular, orientada a la preparación y adiestramiento de los trabajadores manuales.

de los debates y reformas de la enseñanza realizadas por los gobiernos estatales en la década de 1920,²⁷ asomaría al campo educacional, disputando con políticos tradicionales, intelectuales católicos y profesionales liberales la imposición de un “nuevo” proyecto educacional como legítimo.²⁸ Concomitantemente, la victoria de sectores dominantes agrarios de segunda línea en el juego político de la llamada “revolución del 30” significó, en principio, la victoria de los cuadros dirigentes del MA. Así, su política de “educación agrícola” sería ratificada a pesar de la instalación de un nuevo foco de conflictos intra-estatales desde la creación, por parte del gobierno “revolucionario” provisorio, de dos nuevos Ministerios: el de Trabajo, Industria y Comercio (MTIC) y el de Educación y Salud (MES). Este último, en especial, se revelaría un importante antagonista, incumbido no sólo de nacionalizar la enseñanza primaria en su vertiente alfabetizadora²⁹, como también de centralizar la gestión de todos los niveles y ramas de enseñanza.

Integrados por representantes de extracción sociopolítica ecléctica, los cuadros dirigentes del MES congregarían, sobre todo, a los “educadores profesionales”, considerados co-

²⁷ Entre ellas vale mencionar la reforma de la Educación realizada por el gobierno de los estados de Ceará – capitaneada por el “educador” Lourenço Filho; de Bahía – liderada por el “pionero” del Manifiesto de la Escuela Nueva de 1932, Anísio Teixeira, el más renombrado de dichos especialistas que defendía la educación como un proceso capaz de forjar el lema *escolanovista* de “educar para la vida”; de São Paulo – puesta en práctica por Fernando de Azevedo; de Minas Gerais – encabezada por el anti-liberal Francisco Campos, futuro primer Ministro de la Cartera de Educación, sin hablar de la propia Capital Federal, a cargo de Antonio Carneiro Leão, todos ellos Educadores profesionales.

²⁸ El llamado movimiento de la Escuela Nueva fue uno de los que más se destacó en el período, marcado por la defensa de la enseñanza universal, laica y gratuita, propiciada por el Estado, lo que hizo que este ideal renovador fuera ganando terreno en los años 1920. Sin embargo, después de la creación del MES, sus representantes fueron ocupando puestos de la burocracia educacional oficial, impulsados por la creación del Instituto Nacional de Estudios Pedagógicos (INEP) en 1938, monopolizado por ellos.

²⁹ Algunos estudiosos estiman que, al inicio de la década de 1930, cerca de 80% de la población brasileña era aún analfabeta. PAIVA: 1983.

mo capaces de dirigir “científica y pedagógicamente” este campo³⁰. La nueva cartera ministerial, a la que solía atribuírsele el “pionerismo” en cualquier actuación educacional, pasaría a disputar con el Ministerio de Agricultura las atribuciones sobre la enseñanza agrícola, dado que sus intelectuales consideraban que las escuelas primarias – incluyendo las situadas en el campo – deberían alejarse de la enseñanza técnica o vocacional, con el argumento de no sobrecargar a los niños con la preparación para el trabajo. Considerándose que los dos nuevos Ministerios sustrajeron atribuciones a la cartera de Agricultura, esta sufriría una reforma administrativa en la que se destacó la creación, en 1938, de un órgano especialmente orientado hacia los asuntos educacionales: la Superintendencia de Enseñanza Agrícola (SEA), directamente subordinada al Ministro y que, en 1940, también incorporaría la enseñanza de Veterinaria (tornándose SEAV). Su función era orientar y fiscalizar la enseñanza agrícola y veterinaria en sus diferentes ramas y grados, con especial cuidado hacia el ejercicio de la profesión agronómica, cuyos diplomas serían oficialmente registrados y reconocidos por ella.³¹

El decreto-ley 23.979 (marzo de 1933) impuso algunas redefiniciones a las instituciones encargadas de la enseñanza agrícola. Los antiguos Patronatos pasaron a la jurisdicción del Ministerio de Justicia, dando origen al Servicio de Asistencia al Menor (SAM), de carácter semejante al existente en la Primera República. Los Aprendizajes también sufrirían reformulaciones, siendo reclasificados según una nueva tipología institucional que preveía – hasta la aprobación de la Ley Orgánica de la Enseñanza Agrícola (LOEA), en 1946, emanada del Ministerio de Educación – tres tipos distintos de cursos: A) la Enseñanza Agrícola Básica: con tres años de duración, encargada de formar capataces y destinada a jóvenes desde los 14 años, con primaria completa, preservándose su carácter de enseñanza pragmática, desti-

³⁰ Los “educadores profesionales”, en busca de la capitalización de dividendos específicos para la categoría, tenían como núcleo organizativo la Asociación Brasileña de Educación (ABE), fundada en Río de Janeiro en 1924. La ABE se encontraba hegemonizada por el proyecto, entonces hegemónico en el país, de la gran burguesía paulista.

³¹ Salles, 1945, p. 189

nada a la preparación para el trabajo³²; B) la Enseñanza Rural: con duración de dos años y destinada a formar trabajadores rurales a partir de una clientela compuesta por niños desde los 12 años que ya hubieran recibido “*alguna instrucción primaria*” y con énfasis en las clases prácticas³³; y finalmente C) Cursos de Adaptación: una innovación en relación al período anterior, ya que se dirigían no sólo a niños y adolescentes, sino al llamado “*trabajador en general*”, adulto en su mayoría y sin ningún diploma o calificación profesional previa. Justamente por eso, los nuevos Cursos de Adaptación no contaban con calendarios formales, organizándose en cualquier época y adoptando, como característica principal, ya que estaba orientado hacia el trabajador rural adulto y analfabeto, su rápida duración.³⁴

Si, por un lado, los nuevos establecimientos de enseñanza agrícola dejaban de ser instituciones semi-carcelarias, adquiriendo una dimensión profesionalizante, centrada en el tecnicismo “calificador” de mano de obra, por otro, la difundida preocupación con el fin del analfabetismo no fue contemplada con el destaque necesario. En contrapartida, mostrando discontinuidades con la situación vigente hasta 1930, la SEAV implantaría Cursos Suplementarios con el mismo espíritu con que fueron concebidos los Cursos de Adaptación, aunque con una novedad: la duración de apenas un año y la prioridad para un público compuesto exclusivamente

³² Las clases prácticas de las Escuelas Básicas Agrícolas deberían habilitar al alumno en una de entre las siguientes especialidades: horticultura, cultivos regionales, producción animal, máquinas agrícolas e industrias agrícolas. SALLES, *op. cit.*, p. 333.

³³ La Enseñanza Rural, en la medida en que acabaría por ofrecer *pari passu* a las habilidades técnicas, la propia alfabetización, se dividía en dos ciclos de un año cada uno, siendo suministradas durante el primer año disciplinas como lengua patria, aritmética, nociones de geografía y cartografía, historia patria, diseño a mano libre, nociones de agricultura elemental y máquinas agrícolas siendo que, en lo referido a las disciplinas estrictamente prácticas (contempladas con carga horaria equivalente al doble de las clases teóricas) aprenderían olericultura, floricultura, horticultura paisajística y trabajo en los talleres. Ya en el segundo año constaban las disciplinas: portugués, aritmética, nociones de ciencias físicas y naturales, dibujo lineal, nociones de producción de animales domésticos y, en las clases prácticas, habilitaciones en avicultura, apicultura, sedicultura, piscicultura y trabajos en talleres. BRASIL: 1941, p. 314.

³⁴ Brasil, 1941, p. 314

por adultos³⁵. La apertura para la redefinición del rumbo de la capacitación del trabajador rural adulto provocó reacciones por parte de los dirigentes del Ministerio de Educación que, en inicio de 1945, lanzarían una especie de respuesta, la “Campaña de Educación de Adultos”, coordinada por el director del Instituto Nacional de Estudios Pedagógicos (INEP), Lourenço Filho³⁶. Apoyada con recursos de la Unión, estados, territorios y Distrito Federal, la Campaña tenía como meta instalar 10.000 clases de enseñanza suplementaria, destinadas a adolescentes y adultos analfabetos, contando con 25% de sus subsidios derivados del Fondo Nacional de Enseñanza Primaria, establecido en 1942.³⁷ El alcance de la Campaña del Ministerio de Educación, sin embargo, sería básicamente urbano, destinada a obreros y trabajadores de la ciudad, a despecho de que los titulares de la cartera educativa continuasen reivindicando para sí todas las instituciones de enseñanza existentes en el país.³⁸

En contraste con el emprendimiento del MES, el Ministerio de Agricultura disponía de escasos recursos para mantener sus instituciones de enseñanza agrícola contando, además de con un reducido presupuesto, con la contribución de algunos go-

³⁵ Tal inflexión no puede ser separada de la primera Comisión Brasileño-Americana, la de Producción de Géneros de Primera Necesidad, de 1942 y que será abordada más adelante. Según el ministro Apolônio Salles, “Se adoptó recientemente la intensificación de los cursos suplementarios, para promover una educación directa y generalizada entre todos aquellos que lo necesiten, en cualquier edad y de ambos sexos. Se ha intentado corregir el error de suponer que sólo deben ser objeto de la obra educativa aquellos que se encuentran aún en edad propiamente escolar, despreciándose a todos aquellos que no tuvieron oportunidad de frecuentar escuelas o no pudieron volver a ellas para cursos regulares”. *Relatório do Ministério da Agricultura* (RMA): 1943, p.327.

³⁶ Además de pionero de la “Escuela Nueva”, Secretario de Educación del estado de Ceará y dirigente de la ABE, Lourenço Filho fue uno de los primeros *escolanovistas* que adhirió a la dictadura implantada por Vargas, distintamente de algunos de sus ex-compañeros.

³⁷ RBEP, 1947, p. 32

³⁸ En plena década de 1940, insistiría el Ministro de Educación que “en defensa de la transferencia de todos los establecimientos de enseñanza profesional para el MES, primero, se trata de una medida administrativa racionalizadora reclamada por el principio de unidad de dirección; segundo, que no es pedagógicamente correcto que la Educación de la juventud continúe a ser realizada sin unidad de métodos, de programas y de técnicas, pues el resultado de ello es la confusión y la esterilidad”. *Arquivo Gustavo Capanema*. Rolo 28, fotograma 566.

biernos estatales -desde que fueran sedes de algunas de sus escuelas- siendo constantes los reclamos de que “*el Ministerio de Educación y Salud, a través del Consejo Nacional de Servicio Social, distribuye pequeñísimos auxilios para algunas escuelas de agricultura*”.³⁹ La disputa entre el Ministerio de Agricultura y el Ministerio de Educación ganaría nuevos contornos a partir de la entrada de los Estados Unidos en la Segunda Guerra Mundial, de la cual resultó la firma del primero de los tratados establecidos entre aquel país y la *Cartera de la Producción*, originando la “Comisión Brasileño-Americana para la Producción de Géneros Alimenticios”, en 1942. Esta, a través de recursos norteamericanos, actuaría sobre las instituciones de enseñanza agrícola incrementando la formación de trabajadores rurales destinados a maximizar la producción de géneros de primera necesidad, indispensables para el “esfuerzo de guerra”. De esa experiencia inicial de “cooperación” surgirían los primeros Clubes Agrícolas en Brasil, que serán abordados posteriormente, generando nuevas aristas políticas y la duplicación de atribuciones con la Cartera de Educación⁴⁰. Lo que importa retener, sin embargo, es que las prácticas del Ministerio de Agricultura hasta ese momento todavía se destinaban, de forma predominante aunque no exclusivamente, a la formación técnica de jóvenes y adolescentes, dentro del espíritu pragmático que marcó su actuación.

RELACIONES BRASIL-ESTADOS UNIDOS: REDEFININDO LA ENSEÑANZA AGRÍCOLA EN EL POST-GUERRA

Históricamente Estados Unidos y América Latina, aunque vecinos, mantuvieron lazos mucho más estrechos con Europa que entre sí. Sólo recientemente la coyuntura económica y política sobre-determinaría un nuevo diseño a las relaciones entre ambos. La “Política de la Buena Vecindad” del presidente Roosevelt, en

³⁹ Brasil, 1943, p.328

⁴⁰ En rigor, la campaña del Ministerio de Agricultura en pro de la multiplicación de los Clubes Agrícolas se inició en 1940, después del retorno de algunos de sus técnicos -todos ellos agrónomos- de un viaje de estudios a los Estados Unidos. Así, el *Informe Ministerial* de 1945 acusa el registro, en la Cartera, de 886 Clubes entre el 1º de enero de 1940 y el 1º de junio de 1944, teniendo como contrapartida el abastecimiento de adobos, semillas, etc. por parte de la SEAV. RMA: 1945, p. 392.

los años 1930, fue un marco para el estrechamiento del contacto con América Latina. El *Institute of Inter-American Affairs* (IIAA), creado en 1942, fue el que organizó el primer programa de asistencia técnica en el sentido de “perfeccionar” las condiciones de salud, educación y agricultura en Latinoamérica.⁴¹ En 1943, cerca de 2 millones de dólares se gastarían específicamente en el campo de la Educación y, en los cinco años siguientes, la influencia norteamericana en el sector sería constante. Uno de los resultados de ese primer programa de asistencia técnica fue la creación de una agencia gestora de toda la ayuda estadounidense, conocida como “Servicio de Cooperación”, que funcionó de forma continuada durante veinte años. Según Leavitt, el Servicio fue establecido como una entidad de fondos y equipos mutuos, aunque con organización semi-ministerial, que se movilizaba en función de proyectos específicos, involucrando a los gobiernos latinoamericanos en su co-patrocinio. El *status* semi-gubernamental le confería razonable libertad para superar las resistencias usuales a las innovaciones implícitas en la aplicación de esos proyectos, siendo sus prácticas educacionales desarrolladas por técnicos norteamericanos, mediante contrapartida financiera de los gobiernos latinos.

Ya el “Programa del Punto IV”, lanzado durante la gestión de Truman en 1949, representaría el primer compromiso norteamericano con la ayuda en amplia escala, siendo ejecutado por la *Technical Cooperation Administration* (TCA) la que, además de absorber el IIAA, promovió la total reestructuración de los servicios de “cooperación”, mediante la fundación de instituciones como la *Foreign Operations Administration* (FOA) y la *International Cooperation Administration* (ICA), ya en inicio de la década de 1950⁴². El propósito del Programa Punto IV se hace evidente en el discurso presidencial de 1949⁴³ y según algunos autores, su popularidad

⁴¹ Leavitt, 1964, p. 221

⁴² Bajo la ICA, iniciada en 1955, el programa de asistencia técnica para América Latina sobrepasó los US\$ 38 millones de dólares, gastados solamente en Educación entre 1955 y 1961. *Id., ibid., loc. cit.*

⁴³ “Declaro que la política de los Estados Unidos es la de ayudar en los esfuerzos de los pueblos de las áreas económicamente subdesarrolladas para mejorar sus condiciones de trabajo y de vida, mediante el estímulo al intercambio de conocimiento técnico y habilidades y el ritmo de inversiones de capital en países que propicien condiciones bajo las cuales, la asis-

se debió, en parte, al “orgullo” norteamericano de su capacidad de compartir un avanzado *know-how* técnico que podía ser aplicado en países menos industrializados con costo mínimo. Por cierto, la historia de los programas de “cooperación” extranjera haría evidente que la técnica en sí misma no era suficiente para producir los cambios sociales necesarios para el desarrollo, dado que no consideraban la necesidad de programas de entrenamiento para sus operadores o, incluso, la aprobación de leyes agrarias en pro de la mayoría de los pequeños productores, especialmente en el caso de Brasil, donde la resistencia de los grupos dominantes agrarios a cualquier alteración de la estructura fundiaria del país es constante, hasta los días actuales.⁴⁴ Al mismo tiempo, una vez que el Punto IV tenía como meta principal impedir el avance del comunismo en América Latina, construyendo un “cordón sanitario” típico de la recién inaugurada Guerra Fría, cabe preguntarse si el supuesto desarrollo económico pretendido sería capaz de inmunizar contra el “virus” del comunismo. En realidad, la filosofía que fundamentaba el Programa partía del principio de que la pobreza resultaba de la ignorancia y de la falta de capitales, sin considerar que no se estaba frente a elecciones voluntarias, sino de un conjunto de circunstancias, muchas de ellas estructurales. Por lo tanto, los límites impuestos por un orden social considerado como “arcaico” deberían haber sido llevados en cuenta, así como el hecho de que los países “ayudados” eran pobres en función de las contradicciones inherentes a su estructura fundiaria y a su propia historia.

En ese sentido, el Punto IV sería un programa sostenido por recursos sencillos, evitando el Foreign Office desperdiciarlos en auxilio a las regiones con escaso estoque de tierras. Según algunos, el Programa “no había sido planeado para ser, ni sería permitido que se tornara, un programa con mucho dinero”.⁴⁵ De ahí que muchos se preguntaran por qué el Programa no atendía directamente a los países “no desarrollados” mediante el perfeccionamiento de los términos de intercambio comercial entre ellos, defi-

tencia técnica y de capitales pueda, efectiva y constructivamente, contribuir para elevar los padrones de vida, creando nuevas fuentes de salud, ampliando la productividad y expandiendo el poder adquisitivo.” apud LATTA: 1951, p. 276

⁴⁴ Mendonça, 2006

⁴⁵ Latta, op. cit: 279

niéndose prácticas mercantiles más favorables a los productores “nativos”. Parte de la explicación del éxito del Punto IV reside en el hecho de que la Educación es uno de los más importantes instrumentos del Imperialismo que, colocando su funcionalidad en la categoría “racionalidad”, era aceptada por los grupos dominantes latinos, manteniendo intacta la estructura fundiaria y minimizando potenciales conflictos de clase en el campo contribuyendo, así, con el “crecimiento económico”.⁴⁶ Por lo tanto, los proyectos educacionales implantados a partir del Punto IV, al asegurar a algunos grupos “marginales” un pequeño acceso a la “escolarización”, los seducía con la doble promesa de participar de los excedentes generados por la exportación y de integrar el sector “moderno” de la economía. Aquellos que, al contrario, permaneciesen excluidos de esa posibilidad, continuarían estigmatizados como “incapaces”, no por su condición de clase, sino por su falta de habilidades técnicas. En función de la industrialización en curso en Brasil, la expansión de la enseñanza primaria y vocacional, posteriormente a 1930, se dirigió, en primer lugar, al trabajador urbano, constituido en buena parte por nuevos migrantes, y no al hombre de campo. Justamente por eso, el crecimiento educacional verificado a lo largo de las décadas de 1930-40 sería un fenómeno más visible en las regiones Sudeste y Sur, ya bastante industrializadas. Aún así, solamente un pequeño porcentaje de niños llegaría a la escuela, incluso en los programas del Punto IV: apenas 31% de ellos.⁴⁷

Es en este contexto que deben ser analizadas las alteraciones verificadas en la enseñanza agrícola en Brasil después de los primeros acuerdos firmados con Estados Unidos, de modo a observar las continuidades y rupturas existentes. En primer lugar, se destaca la adopción, por parte del Ministerio de Agricultura – al cual este ramo de enseñanza continuaba ligado – de un planeamiento de mediano plazo, justificado por el cumplimiento de la Resolución XXI de la Tercera Conferencia Internacional de Agricultura, reunida en Caracas en 1945⁴⁸. Por primera vez, el Ministerio definiría un Plan Cuatrienal de Trabajo, proponiendo

⁴⁶ Carnoy, 1974, p. 160

⁴⁷ Calazans, 1981, op. cit., p. 20

⁴⁸ La Conferencia recomendaba “a las naciones americanas que elaboren sus respectivos Planes Agrarios, que deben ser puestos en práctica en un tiempo convenientemente determinado y con inversiones pre-establecidas”. BRASIL: 1951, p. 8.

proyectarse hasta inicio de la década de 1950.

En lo relativo a la educación rural, el Plan contó con el soporte de un nuevo acuerdo firmado en octubre de 1945 entre el MA y la Fundación Inter-Americana de Educación, con vigencia prevista entre enero de 1946 y junio de 1948. Los atrasos en el depósito de los fondos brasileños en el Banco de Brasil⁴⁹, hicieron con que el tratado solamente entrase en vigor un año después de lo previsto, con el objetivo de: a) desarrollar relaciones más íntimas con docentes de la enseñanza agrícola de los Estados Unidos; b) facilitar la capacitación de brasileños y norteamericanos especializados en la enseñanza profesional agrícola; c) hacer posible la programación de actividades, en el sector de educación rural, de interés para las partes contratantes⁵⁰. De ese acuerdo surgiría la “Comisión Brasileño-Americana de Educación de las Poblaciones Rurales” (CBAR), órgano administrado por el Superintendente de Enseñanza Agrícola y Veterinaria del Ministerio de Agricultura. Los trabajos de la CBAR adquirieron concreción en 1947 a partir de la creación de “Centros de Entrenamiento de Obreros Agrarios” diseminados por varios estados, sobre todo los del Norte y Nordeste. Se preveía, también, la realización de estudios de sociología rural y educación visual, además de la implementación de “Semanas Rurales” durante las cuales, a modo de la “pedagogía del ejemplo”, la SEAV distribuiría premios en materiales (colmenas, equipamientos avícolas, semillas, herramientas, etc.), ofreciendo medios de trabajo agrícola en establecimientos de asistencia social sin recursos. Para que el programa de “cooperación” fuera llevado a cabo debería incluir también la provisión, por parte de la Fundación, de un grupo de especialistas en enseñanza agrícola; la realización, en cooperación con las autoridades brasileñas, de estudios e investigaciones, incluyendo viajes de educadores y técnicos nacionales a los Estados Unidos; la adquisición de equipamientos y material

⁴⁹ A modo de comparación obsérvense los Fondos destinados al Programa – a) enero de 1946 – Brasil US\$ 250.000 y EUA US\$ 40.000, b) enero de 1947 – Brasil US\$ 250.000 y EUA US\$ 45.000, c) enero de 1948 – Brasil US\$ 250.000 y EUA US\$ 45.000. *Agreement*, p. 4. El Acuerdo fue firmado por el Ministro Apolônio Salles y Kenneth Holland, presidente de la *Inter-American Educational Foundation, Inc.*

⁵⁰ *Agreement*..., p.14.

de enseñanza; la utilización de radio y cine, además de las Misiones Rurales ambulantes. La selección de los especialistas norteamericanos cabría a la Fundación, por medio de su delegado en Brasil. Ya la selección de los brasileños que serían enviados a los Estados Unidos se haría mediante acuerdo firmado entre el Superintendente de la CBAR y el Delegado de la Fundación. En contrapartida, todas las dotaciones materiales, equipamientos e instalaciones pertenecientes a la CBAR serían de propiedad del gobierno brasileño.⁵¹

Una de las innovaciones más significativas promovidas por la CBAR fue definir, como obligación del Ministerio, la fundación de Clubes Agrícolas junto a las escuelas primarias del medio rural, debiendo prestarles el máximo de asistencia.⁵² Debe recordarse que los primeros Clubes, creados en 1940, fueron de ámbito restrictivo y selectivo. A partir de la CBAR, se volverían obligatorios e institucionalizados, como una modalidad de difusión de la enseñanza rural bajo la jurisdicción del MA, en el que deberían registrarse para obtener subsidios. Uno de los aspectos contradictorios de la nueva institución es que se “acoplaban” a las escuelas primarias regulares ligadas al Ministerio de Educación y auxiliadas por los gobiernos estatales y municipales, abriéndose nuevas aristas entre ellos.

De cara a la nueva coyuntura inaugurada por la CBAR, el Ministerio de Educación haría aprobar la Ley Orgánica de la Enseñanza Agrícola (LOEA) – parte de un “paquete” formado por el conjunto de las leyes orgánicas de cada rama de enseñanza⁵³ - que inauguraba una nueva orientación para la educación profesional agrícola, previendo tanto la reorganización de las modalidades de enseñanza hasta entonces existentes – Enseñanza Agrícola Básica, Enseñanza Rural y Cursos de Adaptación - como la creación de nuevas instituciones, donde la enseñanza sería *“estrictamente objetiva y los alumnos aprenderían haciendo”*⁵⁴. La Ley Orgánica preveía aún la ampliación del número de matricu-

⁵¹ *Idem*, Cláusula VIII, p. 24.

⁵² Brasil, 1951, p. 74

⁵³ Tal legislación fue aprobada entre 1942 y 1946, constando la Ley Orgánica de Enseñanza Primaria; de Enseñanza Secundaria; de Enseñanza Industrial y de Enseñanza Comercial.

⁵⁴ *Lei Orgânica do Ensino Agrícola*, p. 37.

lados en todos los establecimientos bajo jurisdicción de la Cartera de Agricultura, proyectando un aumento de 1.500 para 2.500, entre 1946 y 1947⁵⁵. Ese año, un nuevo decreto daría forma definitiva al cumplimiento de la LOEA, previendo la adaptación de los antiguos establecimientos de enseñanza agrícola a cinco nuevas modalidades: 1) Escuelas de Iniciación Agrícola: destinadas a la Enseñanza Elemental de 1º y 2º año del primer ciclo de Enseñanza Agrícola (correspondiente a la fase inicial del curso primario regular) y en las cuales deberían encuadrarse algunos de los antiguos AAs; 2) Escuelas Agrícolas: encargadas de suministrar la Enseñanza de Iniciación Agrícola y el Curso de Maestría, comprendiendo el 3º y 4º año del primer ciclo (correspondiente a la fase final del curso primario regular); 3) Escuelas Agro-Técnicas: responsables por los Cursos Técnicos y Pedagógicos de 2º Ciclo de enseñanza agrícola (correspondientes a la enseñanza Secundaria regular); 4) Cursos de Perfeccionamiento, Especialización y Extensión: encargados de suministrar la enseñanza agrícola y veterinaria a través de dos cursos: Regulares (de perfeccionamiento y especialización técnica con el objetivo de preparar cuadros para las carreras especializadas del Ministerio de Agricultura) y Esporádicos (cursos de extensión universitaria organizados para focalizar asuntos temáticos de interés del MA); 5) Centros de Entrenamiento (CTs): incumbidos de formar “trabajadores rurales” habilitándolos para el *“desempeño eficiente de la actividad agrícola”*, aunque algunos se destinasen a preparar capataces y, más raramente, profesores de enseñanza rural.⁵⁶

En el primer año de funcionamiento de la CBAR fueron fundados 38 Centros de Entrenamiento, contando con 1.000 alumnos, en las zonas rurales.⁵⁷ Además de la función de polos calificadores de mano de obra, los Centros respondían por la producción de alimentos y animales destinados al autoabastecimiento de los “alumnos” -en su gran mayoría adultos- así como a la venta en comunidades vecinas. Los CTs fueron los que más énfasis merecieron por parte de la CBAR, multiplicándose, después de 1946, a través de nuevos convenios firmados

⁵⁵ BRASIL: 1951, p. 234.

⁵⁶ Salles, op. cit., p. 347

⁵⁷ Idem, 340

entre la Comisión y las demás agencias del Gobierno Federal⁵⁸, de los gobiernos estaduais y de la propia iniciativa privada⁵⁹. Incluso después del fin de la vigencia de la Comisión, en junio de 1948, algunas actividades inauguradas por ella continuaron, siendo su saldo aplicado al mantenimiento de los CTs. Más allá de su cuño “profesionalizante” y tecnista, las nuevas instituciones de Enseñanza Agrícola creadas por la CBAR priorizaron la formación del trabajador rural, afirmándose como escuelas para el trabajo, aunque algunas de ellas se dedicasen al perfeccionamiento de cuadros administrativos del MA. Otra importante redefinición promovida por la CBAR fue el privilegio otorgado a la educación de adultos en detrimento de la de niños y adolescentes, funcionando como un marco en la alteración de los rumbos de la enseñanza agrícola en Brasil, tendencia que se acentuaría en la década de 1950, que resultó en la Campaña Nacional de Educación Rural (CNER), en 1953.

Sobre los Clubes Agrícolas, puede afirmarse que fueron una de las más exitosas y duraderas iniciativas de la Comisión. Vimos que los debates educacionales de la década de 1920 resultaron en la definición de dos corrientes: los defensores de la escuela primaria regular de cuño formativo general (postura identificada con el Ministerio de Educación) y los abogados de la enseñanza vocacional desde el nivel elemental (posición de los técnicos y agrónomos del Ministerio de Agricultura). Aunque la segunda vertiente solamente adquirió materialidad a través de las políticas del MA, se percibe que las atribuciones estatales sobre la cuestión se superpusieron, generando sistemas paralelos de gerencia y administración. Por lo tanto, aunque la enseñanza primaria fuese constitucionalmente definida como derecho de todos los ciudadanos, a cargo de gobiernos estaduais y municipales, el esfuerzo en pro de la alfabetización, vía escuelas regula-

⁵⁸ Se firmaron convenios con reparticiones federales para la fundación de 24 Centros de Entrenamiento, de los cuales 20 se destinaban a formar trabajadores rurales, 2 a formar capataces, 1 a preparar profesores y otro para profesores especializados en máquinas agrícolas. SALLES, *op. cit.*, p. 341.

⁵⁹ En este caso se firmaron diez convenios entre la CBAR y colegios o instituciones religiosas, destinándose 7 a formar trabajadores rurales, 1 a preparar profesores rurales, 1 a formar economistas domésticas y 1 a habilitar tractoristas. *Id. Ibid.*, pp. 345-6.

res, solamente se viabilizó con el apoyo de Gobierno Federal y su Fondo Nacional de Enseñanza Primaria. Paralelamente, cabía al Ministerio de Agricultura apenas implantar las varias modalidades de escuelas agrícolas tecnicistas y vocacionales, pero que también ofrecían enseñanza de primeras letras.

La generalización de los Clubes Agrícolas acabó por introducir una nueva duplicidad en el ya dicotómico sistema de enseñanza brasileño una vez que, aunque definidos como entidades “extra-escolares” incumbidas de divulgar conocimientos sobre la vida en el campo, funcionaban anexos a las escuelas primarias de la zona rural. De esta forma, los *grupos escolares* se encontraban, simultáneamente, subordinados al MES y al MA. Según sus técnicos, el club agrícola contribuiría para la mejor identificación de la escuela con las particularidades regionales y la formación de una “*esclarecida mentalidad rural*”, propiciando en los niños “*la iniciación al trabajo*”.⁶⁰ Si en 1940 su número era reducido, en 1948 había 1.450 Clubes registrados en el Ministerio de Agricultura⁶¹. Con el objetivo de infundir en los niños “*el amor a la tierra y a sus dádivas*”, los Clubes Agrícolas eran vistos como imprescindibles para “*preparar para la vida*”, más allá de la alfabetización que, por sí sola, no despertaría en los ciudadanos “*el gusto por las actividades productivas*”⁶². Sus socios, de adhesión voluntaria y denominados “*pequeños ruralistas*” serían dotados de experiencias “*únicas*”, adquiridas en el ejercicio de actividades como producción, cooperación y administración interna, fundamentales para la “*verdadera educación democrática*”⁶³. Sus profesores concebían su actuación como un “*servicio de*

⁶⁰ Lima, Buhr & Lavor, 1949, p. 351

⁶¹ Una vez registrados, los Clubes pasaban a contar con asistencia técnica y material del Ministerio, a través del envío de publicaciones especializadas, circulares y respuestas a consultas, así como del abastecimiento de “*bortalizas y de flores, pollitos de un día, criaderos, colmenas, etc.*” LIMA, BUHR & LAVOR: 1949, pp. 52-53.

⁶² La alfabetización tampoco “*crearía, en los jóvenes, desde la tierna infancia, la conciencia de su valor como factores positivos en la sociedad*”. Id., p.23.

⁶³ Los Clubes Agrícolas se basaban en sus equivalentes norteamericanos, los *Clubes 4-H (head, heart, hands and health)* creados en 1937 cuyos objetivos, entre otros, eran “*dignificar el trabajo manual y enaltecer la profesión de agricultor; desarrollar el espíritu de cooperación en la escuela, familia y colectividad;... incentivar la poli-cultura; formar hábitos de economía; organizar una cooperativa para la venta de los productos de las plantaciones y criaderos de los socios*” Id., pp. 35-37.

catequesis” destinado a “acostumbrar a la juventud a comprender lo que es la responsabilidad”.⁶⁴

Una de las raras obligaciones de los Clubes consistía en enviar informes anuales al Ministerio, ofreciendo elementos para la constante actualización de la cartilla que era nacionalmente adoptada por todos ellos, *“Jugar y aprender”** de Fleury Filho. Las sesiones de los Clubes contaban además con la participación de familiares y vecinos de los “clubistas”, quedando registradas en actas padrón suministradas por el SIA, que ejercía estricto control sobre sus actividades. A fines de la década de 1950, los Clubes Agrícolas Escolares totalizaban 2.183, pretendiendo contribuir *“para el ajuste de la escuela primaria rural al medio a que pertenece”*.⁶⁵ En 1960, la Campaña Nacional de los Clubes Agrícolas sería lanzada para difundir una nueva zafra de libros especialmente destinados al profesorado del interior, con nueve nuevos títulos.⁶⁶

La presencia norteamericana en la Educación Rural fue considerablemente ampliada en los años '50 mediante nuevos acuerdos con el Ministerio de Agricultura, generando la “Campaña Nacional de Alfabetización Rural” (CNER) y el “Escritorio Técnico de Agricultura Brasil-Estados Unidos” (ETA), ambos en 1953. Una nueva modalidad de cooperación se establecería enfatizando la implantación de instituciones de asistencia técnica al trabajador del campo, resultando en la creación del Servicio Social Rural del MA, en 1955. En el campo de la Educación propiamente dicho, la prioridad recayó en las becas de estudio destinadas a calificar especialistas del Ministerio⁶⁷. El rol desempeñado por el ETA en la promoción del desarrollo rural brasileño debe ser igualmente demarcado por su fuerte imbricación con agencias

⁶⁴ Idem: p. 27

* [NT] *Brincar e aprender*, en portugués original.

⁶⁵ Brasil, 1959, p. 46

⁶⁶ Placer, 1960. Entre ellas merecen destaque las publicaciones *Manual dos Clubes Agrícolas 4-S: saber, sentir, servir saúde* (1959) de la ABCAR (Asociación Brasileña de Crédito Rural), creada en 1953 y *Grêmios para o Meio Rural*, de autoría de Roberval Cardoso, también editado por el SIA, en 1958.

⁶⁷ Según el director del SIA, “el eje de los trabajos del ETA es la Extensión Rural. Se presta decisivo apoyo a todas las Asociaciones de Crédito y Asistencia Rural que actualmente atienden a cerca de 100 mil familias en doce estados de la Federación”. *Informação Agrícola*, out.-dic., 1955, p.110.

estatales, sobre todo con el Ministerio de Agricultura⁶⁸.

Los recursos del ETA provenían de presupuestos mixtos, provistos tanto por el gobierno norteamericano, como por el Ministerio de Agricultura contando, todos sus proyectos, con un Fondo Conjunto integrado por los recursos de todas las partes que contrataban sus servicios. Para evaluar la dimensión de la “cooperación” estipulada, basta mencionar que mientras los recursos brasileños, en inicio de 1958, alcanzaban la proporción de CR\$15,00 para cada dólar americano invertido, las partidas norteamericanas correspondían a CR\$11,00 por dólar⁶⁹. La variedad de proyectos gestionados por el ETA era enorme. Sin embargo, un aspecto llama la atención cuando los examinamos en conjunto: su concentración en la región Nordeste, lo que resulta totalmente coherente con el hecho de que hubieran iniciado allí su acción, en 1955, las Ligas Campesinas. Más allá de los 45 proyectos en funcionamiento, el ETA estudiaba nuevos convenios de cooperación con instituciones públicas y privadas⁷⁰. Incluso hacia inicios de la década de 1960, las páginas del periódico ministerial “*Información Agrícola*” continuaban prestigiando la Oficina a través de notas altamente elogiosas⁷¹.

⁶⁸ El periódico ministerial *Información Agrícola* publicó, en julio de 1958, una nota encomiástica bajo el título “ETA: Três Letras Que Estão Mudando o Panorama Agrícola do Brasil”: “Completó 5 años de eficiente actividad en beneficio del desarrollo de la agricultura de nuestro país el Escritorio Técnico de Agricultura Brasil-Estados Unidos. Órgano ejecutivo del acuerdo firmado entre los gobiernos de Brasil y EUA para un programa de desarrollo de la agricultura y de los recursos naturales, su historia se resume en una sola palabra: *cooperación, cooperación, cooperación*(...) Cooperación entre gobiernos de dos países, cooperación entre el hombre del campo y las autoridades, todo confluyendo en un sólo objetivo: mejorar la producción agrícola y elevar el nivel de vida del hombre rural, su familia y su comunidad”. Idem, ene.-mar., 1958, p. 23.

⁶⁹ Mas allá de la flagrante desproporción entre las contribuciones de ambos gobiernos – que sería duramente cuestionada por el Ministro de Agricultura, Barros de Carvalho – se aclara que “los dólares se destinan a pagar a los técnicos norteamericanos y a la importación de vehículos y equipamientos para uso en los proyectos. Ya la contribución brasileña crece de un año para otro, pasando de 14 millones de cruzeiros en 1952, para 60 millones en 1958” Idem, p. 3.

⁷⁰ Entre tales instituciones se destacan el Banco Nacional de Crédito Cooperativo, la Compañía Nacional de Seguro Agrícola, el Instituto del Azúcar y del Alcohol, la ABCAR y el Servicio Social Rural del Ministerio de Agricultura.

⁷¹ “El ETA es un órgano intergubernamental con un programa de mejoramiento agrícola que, desde hace 6 años, viene operando, provechosamente,

En toda la actuación del ETA resulta transparente la preocupación por formar especialistas destinados tanto a gestionar el desarrollo y la educación⁷², como a elaborar un saber especializado que terminaría por descalificar los conocimientos propios de los productores-objeto de los proyectos. Incluso aquellas iniciativas destinadas apenas a maximizar la productividad del trabajo agrícola, con vistas a la exportación de materias-primas para el consumo estadounidense, eran definidas como “educativas”, reflejando la inflexión en curso en la Enseñanza Agrícola vigente en el país⁷³. La multiplicidad de agencias/agentes imbricados con las prácticas del desarrollo en el ámbito de la Agricultura también abarcarían, además de instituciones públicas, iniciativas particulares, en la esfera del voluntariado. En ese sentido, *Información Agrícola*, en su sección denominada “ETA en Marcha”, divulgaba actividades de entrenamiento de los “Líderes Voluntarios”, encargados de difundir el Programa de Extensión y Crédito Rural Supervisado⁷⁴. El concepto de

como instrumento del Ministerio de Agricultura. Canalizando la ayuda técnica y financiera, prestada por el Punto IV, su objetivo es colaborar con el Ministerio, así como con otros órganos de la administración pública, en el sentido de *asistir a programas de educación de las masas rurales* y su orientación en el sentido de una agricultura racional y productiva. Desde 1954 el ETA firmó 58 convenios con 80 entidades, sobre todo once del Ministerio de Agricultura. Sólo para los proyectos en los que participan órganos del MA, ya están incorporados al patrimonio de esa secretaría de estado - las importaciones sumaron 877 mil dólares - vehículos, material agrícola, equipamiento audio-visual, material de escritorio, semillas y artículos diversos”. *Informação Agrícola*, 1960, mayo - jun., 1960, p. 8.

⁷² En las palabras del director del Servicio de Información Agrícola, “*el hambre de técnicos* que hoy enfrentamos en el sector rural es tan angustiante que todo lo que podemos hacer para superarla será aún insuficiente frente a las reales necesidades brasileñas” Idem, p. 4, destacado en el original.

⁷³ Según el director del Servicio de Información Agrícola, “lo que hay de fundamental en este *esfuerzo de renovación de los métodos* educacionales es la comprensión de que la Reforma Agraria en Brasil no puede limitarse a la simple distribución de la tierra. Para cambiar el panorama agrario, es indispensable al mismo tiempo, alcanzar un elevado grado de dinamismo en los métodos de enseñanza rural, para preparar *técnicos calificados* y, sobre todo, *capaces de influenciar decisivamente sobre la racionalización de nuestros métodos*”. Idem, p. 6, destacado propio.

⁷⁴ Entre los Cursos de formación de líderes, se destacó el realizado en Divinópolis, estado de Minas Gerais, ofrecido “a muchachas y señoras de la

“liderazgo” difundido por el ETA connotaría, a lo largo de la década de 1950, a todos los productores rurales dotados de alguna calificación para el trabajo, en los moldes de las instituciones estadounidenses. No sólo el trabajo del hombre adulto analfabeto, sino también el trabajo de mujeres – de allí el surgimiento de una nueva “disciplina” de la “ciencia del desarrollo”, la Economía Doméstica – y de niños. Con relación a estas últimas, el ETA también fomentaría colaboraciones destinadas a multiplicar los Clubes Agrícolas Escolares.

Sin embargo, cabe aclarar que no se trataba del trabajo como principio educativo integral – tal como lo defendía Antonio Gramsci⁷⁵ – sino de la Educación como instrumento para maximizar la productividad del trabajador rural. A partir de esa concepción instrumental de Educación, se sometía a la población del campo a una infinidad de intervenciones, muy distantes de las prácticas efectivamente educativas, considerando el proceso en curso de sustitución de la Escuela por actividades de extensión dirigidas a la asistencia técnica y financiera. Se ratificaban, así, los mecanismos capaces de asegurar un mercado de consumo seguro para bienes y servicios norteamericanos ya que, junto con la orientación “técnica” provista por los extensionistas, se construía la necesidad del crédito y la “imperiosa exigencia” de las máquinas e insumos producidos en los Estados Unidos, como signos de la moderna Agricultura. Por lo tanto, uno de los más duraderos corolarios de la actuación del ETA en Brasil consistió en la indisoluble colaboración con la Asociación Brasileña de Crédito y Asistencia Rural considerada, en el discurso oficial, como imprescindible para la superación del “atraso” en el campo.

comunidad rural y exclusivamente destinado a la confección de vestuario. A las mujeres son transmitidos conocimientos sobre trabajos domésticos y tales líderes, en posesión de los conocimientos y de la práctica de los nuevos procesos de trabajo, se incumben de transmitirlos en los círculos en los que viven *venciendo la natural reacción existente en los medios rurales contra todo lo que venga a violentar la rutina*” *Informação Agrícola*, 1954, jun., 1954, p. 4, destacado propio. Obsérvese que el término “líderes” pasaba a connotar, en este contexto, a aquellos dotados de alguno de los conocimientos ofrecidos por las agencias integrantes de la gran red del aparato desarrollista.

⁷⁵ 2002, vol. 2

Otra intervención prevista en los proyectos del ETA consistió en hacer proliferar “Misiones Rurales Ambulantes” y “Semanas Ruralistas”, encargadas de administrar Cursos de Entrenamiento para líderes rurales y de organizar cooperativas de consumo, contando con un nuevo aliado: la Iglesia⁷⁶. Según los intelectuales-especialistas del Ministerio, el gran “mérito” de las Misiones y Semanas consistió en estrechar los lazos entre técnicos y productores, estableciendo la “camaradería” para las tareas de cooperación y creando “*el clima favorable al entendimiento y a la mejoría de las actividades en el campo*”⁷⁷. En lo relativo a las organizaciones colectivas de trabajadores rurales, previstas por los acuerdos de cooperación, otro término asumiría notoriedad: la noción de comunidad. De ella derivaría otro elemento central para la resignificación de la Educación Rural brasileña de los años 1950: la sustitución de la noción de individuo por la de grupo, como objeto de la acción extensionista - la nueva “modalidad educativa”.

A través del ETA los dirigentes de la Cartera da Agricultura creían realizar trabajos de gran significado para el desarrollo y mejoría de la producción agropecuaria en el país, ya que la Oficina contaba en su sede con 42 técnicos brasileños, 37 norteamericanos, además de 74 funcionarios administrativos. Por su intermedio, el Estado ya habría invertido más de 200 millones de cruzeiros en los objetivos definidos por el Acuerdo de Cooperación firmado en julio de 1953 con el gobierno de los Estados Unidos⁷⁸. El ETA también había concedido innumera-

⁷⁶ En inicio de 1959, *Informação Agrícola* informaría que “el arzobispo de Natal – D. Eugenio Salles – resumió en once ítems los resultados obtenidos con las Semanas Ruralistas realizadas por el Servicio de Asistencia Rural mantenido por aquella diócesis, comenzando por la instalación de una Misión Rural Ambulante, Cursos de Entrenamiento de líderes rurales y la organización de una Cooperativa de consumo. También el XII Curso de Entrenamiento de Educadores de Base fue implementado, destinándose a capacitar a los técnicos que la Campaña Nacional de Educación Rural necesita para orientar el Desarrollo de los trabajos en las zonas rurales”. *Informação Agrícola*, 1959, ene. - fev., 1959, p.10. Vale destacar que la Campaña Nacional de Educación Rural fue resultado de otro Tratado firmado entre el gobierno de los Estados Unidos, el Ministerio de Agricultura y, en este caso, también el Ministerio de Educación, en 1953.

⁷⁷ *Informação Agrícola*, 1960, jul. - ago., p. 6.

⁷⁸ *Informação Agrícola*, 1959, ago.- oct., p. 8. Este nuevo acuerdo contaría con una innovación: la acción conjunta de los Ministerios de Agricultura y de

bles becas de estudio en los EEUU, con duración de 8 meses, destinadas a 97 agentes, entre hacendados, técnicos, dirigentes y extensionistas. El papel de la Oficina para la promoción del desarrollo rural en su ámbito “educativo” sería esencial para difundir los principios y el aparato institucional inspirados en el paradigma estadounidense. Sin embargo, a inicios de los años 1960, su acción sería cuestionada por el gobierno brasileño, de cara al flagrante desequilibrio existente entre los recursos provistos por los EEUU y Brasil. El nuevo ministro de Agricultura, Barros de Carvalho, reunido con el Secretario de Agricultura de los Estados Unidos, el embajador brasileño Barbosa Lima y el canciller Horácio Lafer discutiría la necesidad de reajustes en la participación financiera del ETA en los proyectos de cooperación bilateral. También sería criticada la rigidez en la aplicación de las normas de los programas técnicos, haciéndose urgente conferirles mayor plasticidad para responder a las peculiaridades de la agricultura brasileña⁷⁹. El pleito sería atendido mediante la prórroga del acuerdo que instituyó el ETA como colaborador del Ministerio de Agricultura⁸⁰.

Como se ve, en la década de 1950 la “enseñanza” agrícola sería re-significada, priorizando ya no las prácticas escolares para niños y adolescentes, sino intervenciones de asistencia técnica y financiera emanadas del epicentro del capitalismo mundial y presidida por la noción de “*comunidades*” organizadas a través del movimiento asociativista⁸¹. El tenor político de las nuevas

Educación, que aún no había participado de los mismos, pareciendo indicar la minimización de los conflictos políticos entre ambas Carteras del Ejecutivo. También a partir de ese acuerdo se iniciaría la Campaña Nacional de Educación Rural (CNER).

⁷⁹ *Informação Agrícola*, nov. – dic., 1960, p. 2.

⁸⁰ Hacia finales de 1960, *Informação Agrícola* divulgaría, con rapidez, la noticia: “Fue prorrogado hasta el 31 de diciembre de 1961, mediante intercambio de notas entre el Ministerio de Relaciones Exteriores de Brasil y la Embajada de los Estados Unidos, el acuerdo que dio origen al ETA. El documento fue firmado por el Ministro Fernando Ramos de Alencar y el Embajador John Morris Cabot”. Id., *ibid.*, p. 13.

⁸¹ El Servicio de Economía Rural del Ministerio de Agricultura, también creado como prolongación de la Comisión Brasileño-Americana de Educación de las Poblaciones Rurales de fines de los años '40 registró, en 1960, 71 nuevas Asociaciones Rurales que se sumaron a las 1.752 hasta entonces existentes, englobando cerca de 218.000 socios. Igualmente digno de nota sería el movimiento asociativis-

prácticas “educacionales” es evidente, sobre todo si se considera que fue justamente a lo largo de estos años que los trabajadores rurales iniciaron su proceso de movilización política organizada, en pro de la reforma agraria, factor más que suficiente para explicar el re-direccionamiento estampado en la “cooperación cultural” norteamericana.

COMENTARIOS CONCLUSIVOS

El discurso y las prácticas del desarrollo se instituyeron como operadores centrales de las políticas de representación e identidad en la mayor parte del Tercer Mundo en la Segunda Pos-Guerra. Sin embargo, los mismos no deben percibirse como depósito de “tradiciones”, puesto que muchas de ellas eran recientes. Solamente la profundización de investigaciones sobre las agencias imbricadas con este proceso podrá contribuir para des-construir tales conceptos, aún hoy en boga. Nuestras consideraciones pretendieron apenas “levantar el velo” para la necesaria desnaturalización y, así, mostrar que nociones como “desarrollo”, “cooperación técnica” o “elevación del nivel de vida de las masas” se volvieron instrumentales, ya sea para construir alteridades inferiores y “carenciadas”, o para aumentar las importaciones brasileñas de máquinas e insumos agrícolas estadounidenses. A través de la provisión de un conocimiento “especializado”, se reproducían en el país paradigmas importados que, además de expropiar a los trabajadores rurales de sus saberes, los hacían blancos fáciles del disciplinamiento del capital, resultando en el fortalecimiento de las agencias productoras de nuevos intelectuales-especialistas. La redefinición pautaada por las “nuevas modalidades educativas” se adecuó, simultáneamente, a los intereses de grupos dominantes agrarios e industriales brasileños, co-participantes del deslizamiento de los conflictos de clase de la escena real hacia el ámbito de una reeditada dicotomía entre “arcaicos” *versus* “modernos”. En este sentido, el Extensionismo Rural, destinado a trabajadores adultos, no sólo resignificó la Enseñanza Agrícola, sino que pretendió adiestrar trabajadores triplemente expropiados: de su tierra, de su conocimiento y de su propia identidad.

ta desarrollado con la juventud rural, que contaba con 1.500 Clubes Agrícolas, congregando cerca de 60.000 jóvenes. *Idem*, p. 16.

BIBLIOGRAFÍA

- Agreement on Rural Education Between the Ministry of Agriculture of the United States of Brazil and the Inter-American Educational Foundation, Inc., Washington D.C., 1945, entry 828, box 10.
- Arquivo Gustavo Capanema, Rio de Janeiro, CPDOC, 1944, rolo 28.
- Brasil, *Atividades do Ministério da Agricultura entre 1936-1940*, Rio de Janeiro, Serviço de Documentação, 1941.
- Brasil, *Atividades do Ministério da Agricultura em 1942*, Rio de Janeiro: Serviço de Informação Agrícola, vol. II, 1943.
- Brasil, *Atividades do Ministério da Agricultura de 1946 a 1950*, Rio de Janeiro, Serviço de Informação Agrícola, 1951.
- Brasil, *O Ministério da Agricultura a Serviço do Desenvolvimento*, Rio de Janeiro, Serviço de Informação Agrícola, 1959.
- Brasil, Ministério da Agricultura, *Informação Agrícola*, Rio de Janeiro, Serviço de Informação Agrícola, 1954-1960.
- Brasil, Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio. *Relatório de Ministro*, Rio de Janeiro, Imprensa Nacional, 1909-1920..
- , Ministério da Agricultura, *Relatório de Ministro*, Rio de Janeiro, Serviço de Informação Agrícola, 1940-1945.
- Maria Julieta Calazans, *Estudo Retrospectivo dos Programas de Educação Rural no Brasil*, Rio de Janeiro, IESAE, 1981.
- , “Para Compreender a Educação do Estado no Meio rural” en: Jacques Therrien, & Maria Damasceno (coord), *Educação e Escola no Campo*, São Paulo, Papirus, pp. 15-40.
- Aspásia Camargo, “A questão agrária: crise de poder e reformas de base (1930-1964)” en: HGCB, São Paulo: Difel, tomo III, vol. 3, pp.121-224.
- Martin Carnoy, *Education as Cultural Imperialism*, New York, Longman.
- Diário Oficial da União*, Rio de Janeiro, 02-04-1946, pp. 845-46.
- Boris Fausto, *Revolução de 1930, Historiografia e História*, São Paulo, Brasiliense, 1973.
- Ângela de Castro Gomes (dir.), *Capanema: o ministro e seu ministério*, Rio de Janeiro, FGV, 2000.
- Antonio Gramsci, *Cadernos do Cárcere*, Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2002, vol. 2.
- Maurice Latta, “Point Four: a Modest Program” en: *Education*, No 71, Gilman, 1951, 276-281.
- Howard Leavitt, “U.S. Technical Assistance to Latina American Education” en *Phi Delta Kappan*, vol. 45, Gilman, 1964, pp. 220-225.
- J. P Lima, C Buhr & G. Lavour, *Clubes Agrícolas*, Rio de Janeiro, Ministério da Agricultura, 1949.
- Sonia Regina de Mendonça, *O Ruralismo Brasileiro*, São Paulo, Hucitec, 1997.

-
- _____, *Estado e Entidades Patronais Rurais no Brasil Recente (1964-1993)*, São Paulo, Expressão Popular, 2006.
- _____, *Estado e Ensino Agrícola no Brasil: Alguns Escritos*, Rio de Janeiro, Faperj/Vício de Leitura, 2007.
- Jorge Nagle, *Educação e Sociedade na Primeira República*, São Paulo/Rio de Janeiro, EPU/FNME, 1976.
- Milton R. Oliveira, *Formar Cidadãos Úteis: Patronatos Agrícolas e Infância Pobre na Primeira República*, Bragança Paulista, Ed. Universidade de São Francisco, 2003.
- Vanilda Paiva, *Educação Popular e Educação de Adultos*, São Paulo, Loyola, 1983.
- Xavier Placer, *Orientação Bibliográfica para a Professora Rural*, Rio de Janeiro, Serviço de Informação Agrícola, 1960.
- Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP), No. 29, Rio de Janeiro, INEP, julh.-ago., vol. XI.
- Apolônio Salles, *O Ministério da Agricultura no Governo Getúlio Vargas*, Rio de Janeiro, Serviço de Documentação, 1945.
- T. Szmrecsányi & O. Queda (orgs.), *Vida Rural e Mudança Social*, São Paulo, Ed. Nacional, 1976.
- Octavio Velho, *Capitalismo Autoritário e Campesinato*, São Paulo, Difel, 1979.
- Flavia Werle, "A constituição do Ministério da Educação e as articulações entre os níveis federal, estadual e municipal da educação" en: M. Stephanou & M.H.C. Bastos (dirs.), *Histórias e Memórias da Educação no Brasil*, Petrópolis, Vozes, pp. 32 -52.

EL CURRÍCULO EN LA EDUCACIÓN RURAL COLOMBIANA

Josué Norberto Ramón Suárez
Universidad de Pamplona, Colombia

Los profesionales de la educación enfrentan un reto: reconstruir los procesos y las experiencias que han incidido en la formación del ser humano, es decir, conocer la experiencia acumulada que existe en campos como el currículo es la base para orientar nuevos sentidos a la teoría y práctica educativas en la educación rural.

En Colombia, la educación preescolar, básica primaria (grados 1 a 5), básica secundaria (grados 6 a 9) y media (grados 10 y 11) se desarrolla en Colombia mediante modelos que han originado por su multiplicidad un problema de articulación para lo cual es preciso analizar la forma como se enfrentó la solución de las necesidades educativas de las comunidades rurales en el período comprendido entre la década de los sesenta hasta los comienzos del siglo XXI.

Las soluciones a las necesidades educativas de pobladores de medios rurales en el contexto rural colombiano parten de la experimentación de un modelo para la educación básica primaria: la Escuela Unitaria (1964) que permitió la propuesta del modelo Hacia la Escuela Nueva (1974); en educación básica secundaria (grados 6° a 9°): la Postprimaria Rural (1994) y en educación media (grados 10° y 11°): la Educación Media Rural (2004) surgidos del Ministerio de Educación nacional con el apoyo de la Universidad de Pamplona. El presente artículo busca

no sólo, analizar las experiencias educativas rurales más importantes describiéndolas y ordenándolas cronológicamente sino de utilizar estos conocimientos para proponer soluciones, es decir, de recuperar los hechos y proponer nuevos sentidos a la escuela.

Para ello, se parte de algunas concepciones de currículo que permiten analizar la forma como orientó la escuela rural del pasado su currículo, plantear contradicciones y tensiones en el presente y orientar la construcción de dispositivos que orienten la superación de dichas tensiones.

La complejidad de este trabajo de investigación histórica determina que este sea más eficaz cuando se lleva a cabo en equipo. Esta labor cuenta con el apoyo permanente del Grupo de Investigación en Educación Rural (GIER) de la Universidad de Pamplona. En este proceso se puede decir que se reconstruye la historia del currículo de la educación rural con conocimiento de causa, es decir, por haber participado el GIER directamente en la construcción de soluciones a la problemática de la educación rural.

1. ACERCA DEL CONCEPTO DE CURRÍCULO

Del latín la palabra Curriculum significa carta de navegación. En sentido estricto la educación adoptó el término a lo que debía enseñarse en las escuelas, haciendo referencia exclusiva a los contenidos de las disciplinas, al programa escolar, plan de estudios o al programa sintético de una determinada materia.

Se entiende por currículo explícito o formal el conjunto de objetivos, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de cada uno de los niveles, etapas, ciclos y grados del sistema educativo, en otras palabras el currículo oficial; el currículo operativo corresponde a la forma como es desarrollado el currículo por el profesor; el currículo agregado se refiere a saberes no incluidos en el currículo formal y que el profesor considera deben ser aprendidos; y el currículo oculto se asocia con lo “no escrito”, lo “implícito”; y finalmente el currículo nulo se refiere a lo que se debe aprender pero no se enseña.¹

Con respecto a las concepciones curriculares², es decir, a los procesos racionales y ordenados y burocráticos de planifi-

¹ <http://es.wikipedia.org/wiki>

² Magendzo, 1996

car y estructurar los diferentes aspectos o componentes del currículum se proponen concepciones como:

- La concepción académica que centra el currículo en las disciplinas lleva implícito el concepto de educación como un proceso que tiene que ver exclusivamente con la adquisición de conocimientos. En esta concepción el programa escolar, el plan de estudios se expresa mediante asignaturas las cuales han impuesto en el sistema la cultura de la clase, el horario escolar en minutos, horas, bloques de horas y por ende una forma de cuantificar el trabajo de los docentes por número de horas-clase a la semana o diarias. Las necesidades y los intereses tanto del estudiante como de la comunidad pasan a un segundo plano. Se asume que tener acceso a estas disciplinas, aprenderlas, es educarse para la vida.
- La concepción tecnológica fue presentada en sus inicios como una concepción para la eficiencia social. La intención última del currículo es la de preparar al sujeto para que se convierta en un adulto capaz de interactuar activa y eficientemente con su medio de suerte que sea útil a la sociedad y mantenga su equilibrio. En otras palabras, se concibe la educación como un medio para perpetuar el funcionamiento de la sociedad y conducir al individuo a una vida adulta significativa al interior de la misma. Esto implica la formación de los comportamientos para que el individuo participe en la sociedad por lo tanto es muy importante la formulación adecuada de objetivos educacionales (medidos en términos de conductas observables). El aprendizaje está relacionado con los cambios que producen respuestas que son reforzadas con estímulos externos. Quienes trabajan con esta concepción asumen las teorías conductistas.
- La concepción de realización personal o currículo personalizado asume que quien diseña el currículo se centra en el desarrollo integral del sujeto y para ello parte de identificar los intereses y necesidades que priman en el desarrollo integral el cual se realiza en un ambiente de libertad. El papel del educador es entonces crear el ambiente que permita aprovechar sus oportunidades, desarrollar sus potencialidades y así enriquecer la experiencia, la vida del sujeto.

- La concepción de reconstrucción social plantea la necesidad de hacer del currículo una instancia para reconstruir la sociedad, para actuar sobre ella de suerte que contribuya a la solución de los problemas que la afectan (pobreza, sexismo, polución, abuso infantil, corrupción, violencia, explosión demográfica). El conocimiento curricular tiene como referente las significaciones personales que le otorgan los estudiantes a su relación con la sociedad. Una buena educación es aquella que es capaz de formar personas que sean capaces de conocer su realidad y de construir herramientas para su transformación. Por ello, la forma de trabajo es colectiva (en equipo), mediada por el diálogo y la búsqueda de consensos en la búsqueda de una sociedad mejor.
- La concepción del currículo crítico se asume como un conjunto de recomendaciones y busca establecer normas para la acción. El currículo crítico busca penetrar en las contradicciones culturales y sociales con el fin de comprender y luchar contra las desigualdades que se perpetúan en la escuela a través del currículo. El currículo tiene una mirada tanto sociológica como antropológica y política³.

Independientemente de cualquier plan o programa estatal, una comunidad plantea la solución a sus necesidades, la realización de sus aspiraciones mediante el currículo lo cual puede chocar contra las aspiraciones de una sociedad globalizada. La comunidades rurales necesitan entonces estudiar posibilidades que la da un desarrollo local: Un desarrollo interno y descentralizado que reivindique la diversidad, flexibilidad y participación activa de la comunidad en la toma de decisiones; Un enfoque de desarrollo local centrado en las capacidades humanas y la utilización adecuada de los recursos locales (naturales, técnicos, financieros, entre otros) que contribuya a un desarrollo humano sostenible antes que para un crecimiento económico desbordado; El enfoque local ágil para promover la generación de calidad de vida, que facilite y promueva una activa participación y concertación entre todos los actores

³ Abraham Magenzo K, *Curriculum, Educación para la Democracia en la Modernidad*, Bogotá, Instituto para el Desarrollo de la Democracia Luis Carlos Galán, 1996, pp. 19-21.

involucrados y la comunidad en general.⁴

El currículo es entonces mucho más que un programa escolar tradicional centrado en asignaturas. El currículo representa mucho más que un programa de estudio, un texto escolar o un resumen de un curso. “Mas bien, representa una forma particular de vida y sirve en parte para preparar a los estudiantes para ocupar posiciones dominantes o subordinadas en la sociedad”.⁵ En este sentido los pedagogos críticos hablan de currículo oculto, o sea los “resultados explícitos del proceso escolar”, “de las formas tácitas en las que el conocimiento y la conducta son contruidos, fuera de los materiales usuales del curso y de las lecciones formalmente programadas”.⁶

Por otra parte, el currículo crítico se relaciona con la idea de currículo oculto. En relación con la vida en las escuelas, se afirma que “la multitud, el elogio y el poder que se combinan para dar un sabor específico a la vida en el aula forman colectivamente un currículum oculto que cada alumno (y cada profesor) debe dominar para desenvolverse satisfactoriamente en las escuelas”. Dicho de otra manera, el currículum oculto es “un conjunto de influencias formativas que la escuela ejerce sistemáticamente pero que no están explicitadas ni son formalmente reconocidas”.⁷

Finalmente, la forma de trabajo del currículo crítico se establece en la forma como se manejan las contradicciones, las tensiones. Una tensión es una situación de oposición próxima al conflicto entre dos personas o grupos. Desde la educación es el “estado de un educador que debe hacer frente a exigencias contradictorias, y no puede, sin ser incoherente, abandonar ninguna”.⁸

Frente a una contradicción el maestro enfrenta tres posibilidades: Una, dejar (abandonar) una de las posibilidades de forma arbitraria; segunda: oscilar de una a otra según el momento y tercera: asumir las contradicciones en forma de una tensión interna fecunda capaz de contribuir a la invención de dispositi-

⁴ B. Araque, *Desarrollo local*, Bello, Escuela de formación para la convivencia, la democracia y la productividad, 2001, p. 11

⁵ Peter McLaren, *La vida en las escuelas*, México, Siglo XXI Editores, 2003, p. 287

⁶ Ibidem.

⁷ Ph. W. Jackson, *La vida en las aulas*, Madrid, Morata, 1996, p. 73

⁸ P. Meirieu, *En la escuela hoy*, Op. Cit., p. 85

vos que permitan integrar, y, si es posible superar los dos polos.⁹

Estas tensiones suscitan la necesidad de construir dispositivos que coadyuven a la práctica de la libertad, el interés como elemento fundamental en los procesos de aprendizaje y la necesidad de construir currículo alrededor de los proyectos de vida de los estudiantes. Superar las tensiones implica una búsqueda de conocimiento para la solución de problemas mediante proyectos como estrategia pedagógica del pensamiento crítico.

Desde ésta perspectiva se busca analizar las concepciones curriculares planteadas por los modelos planteados para la educación básica (grados 1º a 9º) y media (grados 10º y 11º) en el período comprendido entre 1960 y 2004 en Colombia.

2. UN POCO DE HISTORIA DE MODELOS EDUCATIVOS RURALES COLOMBIANOS

Para la solución de los problemas educativos de América Latina, en la década de los cincuenta y sesenta, la UNESCO ideó los Proyectos Principales. Esta idea surgió en Uruguay en la VIII Conferencia General de UNESCO celebrada en 1954, cuyo objetivo era atender problemas de gran importancia como el de la extensión de la educación primaria en América Latina, mediante una amplia concentración de esfuerzos y avances considerables en un plazo determinado. Entre los problemas priorizados como de gran importancia estaba la extensión de la educación primaria en América Latina.

En 1964 nace la primera Escuela Unitaria Experimental en Pamplona (Colombia) y se inicia formalmente un gran esfuerzo nacional para capacitar maestros rurales bajo la fórmula de escuela de un maestro; el programa escolar se elabora bajo la concepción de cuatro asignaturas consideradas fundamentales: la matemática, el lenguaje, las ciencias sociales y las ciencias naturales; una forma de evaluación (promoción automática) como alternativa para solucionar el problema de la cobertura y deserción en zonas de baja densidad de población; una propuesta de aprendizaje activo que permitiera a los niños progresar a su propio ritmo; una estrategia para el gobierno escolar; unos materiales educativos (tarjetas) lo cual le permitía al maestro trabajar con varios grupos a la vez y en las dife-

⁹ Ibid.. 86

rentes áreas del plan de estudios. En suma, un programa escolar que permitiera la prestación del servicio educativo de primaria completa dondequiera que hubiese demanda de este servicio y fuera conveniente para zonas de baja densidad demográfica. Este modelo se experimentó por mas de diez años la Escuela Rural Unitaria. Después de evaluar la experiencia el MEN decide replicarla en todo el país y se originó en 1975, el programa “Hacia la Escuela Nueva” (PEN). El PEN surge como un sistema de educación primaria que integra estrategias curriculares, comunitarias, administrativo-financieras y de capacitación. Su objetivo era ofrecer la educación como introducir un mejoramiento cualitativo de la educación rural en el país.¹⁰ A estas estrategias se les denominó componentes.

El componente curricular mediante el cual el programa se planteó asumir como principios el fomento del aprendizaje activo y la promoción flexible. El currículo se desarrolla con base en las guías de estudio, la biblioteca escolar, rincones de trabajo y la organización del gobierno escolar.

El componente de capacitación de maestros y seguimiento que planteó el rol de los maestros como guías y orientadores en lugar de constituirse simplemente en transmisores de conocimientos, estimuló una actitud positiva hacia los nuevos métodos de trabajar la capacitación del maestro como líder y fuerza dinámica de la comunidad, y de los agentes administrativos hacia el apoyo técnico a los procesos pedagógicos. Esta capacitación planteó la necesidad de adaptar el currículo o el horario a los requisitos de la promoción flexible, a adaptar las guías al nivel y medio del niño, a manejar varios grados a la vez en ambientes de escuelas demostrativas y microcentros. El Microcentro es la organización técnico administrativa conformada por un grupo de maestros de Escuela Demostrativas y escuela Vinculadas y/o agentes educativos del área rural, los cuales interactúan como una unidad operativa que se reúne para dinamizar los componentes en lo que respecta a capacitación del maestro, currículo, aspectos administrativo-comunitarios y de evaluación del Programa Escuela Nueva (PEN). Estas reuniones son periódicas para desarrollar talleres

¹⁰ MEN, *Hacia la escuela nueva. Programa escuela nueva*, Bogotá – MEN, 1990.

pedagógicos previamente establecidos.¹¹

El componente escuela-comunidad fue diseñado para estimular la movilización de los padres y la comunidad para que participaran activamente en actividades de la escuela como: familiarizarse con el nuevo enfoque educativo, aportar información sobre la comunidad como calendario de cosechas, acontecimientos agrícolas, monografías; mejorar el espacio físico y el mobiliario de las aulas; ayudar a organizar las bibliotecas y los rincones de aprendizaje, preparar el mapa de la comunidad. La vinculación de la comunidad fomenta la cooperación de los padres en las actividades escolares convierte a la escuela en una fuerza integradora de la comunidad. La inclusión de esta estrategia hace emerger el concepto de comunidad rural y establece los principios para una nueva forma de participación de los padres de familia en la vida escolar.

El componente administrativo promovió un concepto de administración educativa que consistía en orientar más bien que controlar. Por esta razón, los agentes administrativos se integran a las prácticas pedagógicas desde sus funciones administrativas. De este modo pueden convertirse en asesores inmediatos y en apoyo técnico del maestro. La forma de vinculación de los supervisores al proceso educativo cambió radicalmente, ya no fue una función de fiscalización sino de apoyo a los procesos pedagógicos y curriculares.

Para la década de los noventa surge la necesidad de ofrecer la educación básica secundaria pues existían más de trescientos mil niños y niñas que habían culminado su educación básica primaria. En 1991 se promulga en Colombia la una Nueva Constitución que amplía la educación básica a nueve grados. Nace entonces el programa el Programa Postprimaria Rural desde el Ministerio de Educación nacional con el concurso de la Universidad de Pamplona como una innovación en el marco de la Constitución Nacional de Colombia (1991), la ley General de Educación o Ley 115 de 1994 y la Ley 60 de 12 de agosto de 1993 que dieron paso a la conformación de una nueva institución escolar.

¹¹ MEN, *Escuelas demostrativas y microcentros rurales, Programa Escuela Nueva*, Bogotá, MEN-UNICEF, 1991.



Fotografía 1: Sede de la primera escuela experimental unitaria en Pamplona (NS), Colombia. 1964



Fotografía 2: El Programa escuela Nueva: aprendizaje activo, guías de aprendizaje, trabajo en grupo.



Fotografía 3: Los proyectos pedagógicos productivos (PPP): un inicio a la integración del mundo de la vida con el mundo escolar



Fotografía 4: El trabajo con PPP plantea el reconocimiento de nuevos escenarios de aprendizaje.

La Postprimaria Rural conserva el esquema basado en componentes así:¹²

Mediante el componente conceptual se permite que los escolares no sólo sean receptivos a los saberes sino que además vayan desarrollando, a través de los sistemas de aprendizaje, posibilidades de recontextualización y producción de conocimiento, relacionado con su articulación a la vida económica social y política.

A través de un componente administrativo, el programa plantea que los procesos organizacionales y administrativos se den desde una perspectiva de poder horizontal y participativo. La planificación y ejecución concertada entre docentes, estudiantes, padres de familia y gobierno veredal y/o municipal posibilitan, en torno al compromiso educativo, el fomento de mejores formas de convivencia y acciones de desarrollo.

Mediante el componente de interacción comunitaria se propone articular entidades y organizaciones locales y regionales en torno al desarrollo de Proyectos Educativos, creación de asociaciones campesinas y cooperativas, con la vinculación de acciones comunales y la administración municipal.

A nivel del componente pedagógico-curricular el proyecto Post-Primaria Rural muestra un proceso de recontextualización de teorías educativas, especialmente de aquellas que trabajan con metodologías activas aplicada al ámbito de la cultura rural, desde perspectivas de pertenencia y eficiencia. Proceso que a su vez está permitiendo a docentes desarrollar algunos niveles básicos de investigación y creatividad pedagógica. La experiencia muestra una combinación estructurada entre educación grupal y educación personalizada mediante el desarrollo de actividades individuales, actividades grupales y actividades intergrupales o de aplicación. Los materiales son considerados como un soporte fundamental y eficiente en este doble propósito, ya que están permiten el desarrollo de la individualidad y el desarrollo de sentido de trabajo en grupo y el apoyo a la formación integral mediante la estrategia de proyectos.

¹² Á. Ramírez y J. Ramón, *Sistematización, caracterización e implementación de la oferta educativa de Postprimaria Rural*, Pamplona, MEN-Universidad de Pamplona, 1997.

El desarrollo de proyectos es considerado un elemento fundamental para una mayor articulación entre teoría y práctica, un nuevo sentido de la praxis educativa, una mayor cualificación del trabajo y la planeación con participación de la comunidad. Se trata entonces de participar estableciendo metas, definiendo roles con base en conocimientos y habilidades, construyendo escenarios con base en la confianza, el entendimiento mutuo y el trabajo en equipo. La participación debe atender a la necesidad de tener metas razonables y claras a fin de que no corran el riesgo de ser rechazadas por inaccesibles o ignoradas porque no se tiene conciencia de su alcance. La participación permite la búsqueda constante de habilidades y conocimientos de cada miembro de la comunidad. Es necesario saber aprovechar los miembros de la comunidad que pueden hacer que las metas se perciban de una manera más flexible, así como detectar y suprimir, si fuese necesario, aquellas otras contraproducentes y hasta nocivas que pudieron causar la inhibición del proceso de participación dentro de la comunidad. La participación se enfoca hacia la búsqueda de toma de decisiones efectivas en ambientes de confianza, respeto y credibilidad y en relación con los valores, intereses y necesidades de la comunidad. Finalmente, la participación se hace para la construcción de ambientes en donde se prevean recompensas y estímulos para quienes trabajan por el logro de los objetivos y metas individuales y colectivas.

Esta participación así caracterizada debe contribuir a la construcción del Plan Educativo Rural Comunitario (PERC), lo cual significa imaginar un escenario en donde sea posible solucionar problemas de la comunidad, que deben ser los de la escuela. El PERC se construye a partir de los intereses, necesidades y expectativas de los pobladores de las comunidades frente al mundo de la vida, al mundo rural. En este sentido, el primer aprendizaje de la escuela estriba en saber cómo es posible hacer visibles las necesidades y cómo y de qué manera es posible resolverlas y cómo el conocimiento será necesario en su solución.

El desarrollo del currículum permite que los estudiantes accedan a los saberes básicos universales y a la vez, desarrollen o adopten conocimientos que les permita un diálogo productivo entre sus estudios y sus posibilidades de intervenir positivamente sobre sus realidades económicas, sociales, políticas y culturales.

Por la manera como se articulan los saberes y la vida productiva y cotidiana, el programa responde de buena manera a la formación integral de los educados.

El componente pedagógico-curricular se construyó en torno a tres áreas de formación:¹³

La primera es la formación científica como un conjunto de conocimientos y prácticas proporcionados por las ciencias, orientados a la comprensión de la realidad sustancial de los fenómenos y hacia la visualización de posibilidades de utilización, transformación y desarrollo del entorno para colocarlo al servicio del hombre de manera armónica. Esta área de formación comprende las siguientes disciplinas: lenguaje, matemáticas, ciencias naturales, ciencias sociales y lengua extranjera.

La segunda gira alrededor de la formación en valores se concibió como un conjunto de saberes que pretenden orientar al educando hacia la formación de actitudes conscientes frente a los problemas del individuo, la familia, la sociedad y su entorno. De igual manera, busca desarrollar la sensibilidad, la creatividad y el compromiso de los educandos por la construcción de realidades sociales más dignas, a partir de ideales históricos socialmente construidos. Esta área de formación comprende el desarrollo de proyectos pedagógicos en los siguientes aspectos: educación ambiental, educación para la democracia, educación efectivo-sexual, educación estética, educación religiosa, educación artística, educación deportiva y recreativa.

La tercera son los conocimientos aplicados. Estos se concibieron como un conjunto de saberes, procesos y prácticas que permitan al educando, con base en las disciplinas, desarrollar capacidades y habilidades para transformar, producir o reproducir objetos, medios e instrumentos de producción. Esta área de formación se centra fundamentalmente en el desarrollo de proyectos pedagógicos productivos mediante los cuales se trabaja en aspectos como: mentalidad empresarial, preparación y formulación de proyectos de producción agrícola y pecuaria.

Finalmente, el componente de proyectos pedagógicos productivos permite, de una parte, la apropiación de conoci-

¹³ Cada área de formación se estructura con propósitos de desarrollo integral a partir de diferentes disciplinas provenientes de una o más áreas de conocimiento.

mientos y tecnológicos para mejorar los sistemas productivos y de otra, la puesta en marcha de organizaciones productivas que de alguna manera, de acuerdo con la especificidad del proyecto, se vinculan al sector productivo. A través de los proyectos pedagógicos productivos, los escolares no sólo incorporan tecnología sino que también estudian principios de administración, planeación y finanzas, necesarios para gestionar su proyecto. Los proyectos pedagógicos vinculan entidades de la región o expertos en algún oficio generando un proceso de articulación de la comunidad educativa y la comunidad en general en el desarrollo local.

En suma, podríamos decir que estos procesos nacidos de la experimentación y de la innovación permitieron ofrecer educación básica (hasta los nueve grados) a los niños y niñas; tener material gratuito por parte del Estado; cambiar la idea de “dictar clases”; cambiar la función del maestro; involucrar los alumnos, padres de familia y en general a la comunidad, en la organización y manejo de la escuela; cambiar el concepto de evaluación y promoción escolar; introducir el Gobierno Escolar como una estrategia para la administración de la escuela basada en la participación de los niños en comités; cambiar la estructura del salón de clases como un conjunto dinámico de áreas de interés basado en los rincones de trabajo; introducir los proyectos en la planeación institucional y como estrategia pedagógica.

A partir de 1996 se inicia en Colombia un proceso de reconocimiento de las deficiencias socioeconómicas y políticas del sector rural y para construir una política nacional de educación para la población rural. El MEN, con el apoyo financiero del Banco Mundial, inició un proceso de consulta nacional para evaluar las necesidades educativas de los pobladores rurales y hacer un reconocimiento de experiencias educativas significativas, así como de prácticas innovadoras susceptibles de réplica en el medio rural. Para ello se ideó el Proyecto de Educación Rural (PER).

El PER definió las prioridades en donde se contempló cobertura y calidad de la educación básica; fortalecimiento de la capacidad institucional y de gestión de proyectos municipales; formación para la convivencia y comunitaria y la educación media rural. Para atender a ésta última, el Ministerio de Educación Nacional contrató mediante un proceso de concurso de méritos la elaboración y pilotaje de una propuesta para la Educación Media Rural,

el cual fue adjudicado a la Universidad de Pamplona.

La propuesta se construyó bajo las normas vigentes establecidas en la Ley general de educación y sus decretos reglamentarios y con la idea de que los niños y jóvenes aprenden cuando son capaces de incorporar, contextualizar, recontextualizar, aplicar y producir conocimiento. Se trata de que quien desarrolla aprendizajes pueda responder preguntas como: ¿qué se?, ¿para qué me sirve lo que se en la construcción de nuevos problemas de conocimiento?, ¿para qué me sirve lo que se en la búsqueda de mejores alternativas de vida digna tanto personales como comunitarias?, ¿hacia dónde debo ir?¹⁴

El modelo plantea generar un desarrollo humano sostenible en cada comunidad, con mirada proactiva y prospectiva; coadyuvar la pertinencia de los procesos educacionales en medio de la diversidad étnica y cultural; promover los aprendizajes como “motor” de transformación y desarrollo de quien aprende y del mundo en donde éste aplica sus aprendizajes; en síntesis, formar al “sujeto rural”. El modelo pedagógico asume la posibilidad de organizar la estructura lógica del pensamiento y las formas de pensar y de sentir, con base en los intereses y necesidades de conocimiento y de convivencia que se definen en el mundo productivo, social y cultural en los ámbitos rurales.

En concordancia, con este presupuesto, el Modelo trabaja con la estrategia de la identificación y construcción de intereses y necesidades que motivan las acciones humanas en cada momento de vida, en los contextos locales, globales e históricos de las personas o las comunidades.

En razón de articular la actividad productiva y la convivencia con los saberes y las necesidades de aprendizaje, el modelo asume el trabajo pedagógico a través de los siguientes momentos:

El primer momento que se ha denominado: Construcción de escenarios problemáticos. El escenario se refiere a las situaciones y circunstancias que rodean a algo (formación de un ser humano o un grupo de personas) y que generan problemas, contradicción y tensión. El trabajo escolar se dispone para que los estudiantes con la orientación de los docentes, realicen un estudio

¹⁴ Ramírez, A., Díaz G., Ramón, J., Gil, C. (2005). Líneas de orientación docente. Pamplona: MEN-Universidad de Pamplona.

sobre la realidad de su contexto a través del cual identifiquen y construyan problemas que pongan en acción el trabajo intelectual de la escuela para pensar, planificar y ejecutar formas de intervención de la institución educativa sobre esa realidad. En todo este proceso se definen, alimentan y proyectan intereses de vida y de aprendizaje. La materia prima para construir el escenario problemático son las necesidades, intereses y expectativas tanto individuales como colectivas que surgen del mundo rural. Asumidas como problemas y desde las diferentes disciplinas se busca comprenderlas y proyectar alternativas de transformación de la realidad.

Un segundo momento denominado: construcción de núcleos problemáticos de conocimiento. A partir del escenario problemático, los estudiantes con la orientación de sus docentes, plantean un PPP y precisan las necesidades e intereses de conocimiento que se derivan de éstos. Estos núcleos son resultado de tensionar variables del escenario problemático de conocimiento con saberes estructurales de las áreas o disciplinas del conocimiento respectivas, en el marco de los estándares curriculares y saberes optativos o regionales necesarios para darle contextualidad y sentido al conocimiento.

Un tercer momento llamado construcción y desarrollo de “Núcleos de Aprendizaje”. Las tensiones, las contradicciones, requieren ser superadas. Para ello se proponen los núcleos de aprendizaje que permitan, de una parte abordar la naturaleza del conocimiento, dominar su comprensión, apropiarse de su estructura lógica y, de otra, convertirlos en insumo o herramienta para proponer alternativas de aplicación en la misma producción de saberes, en la implementación del PPP y en la transformación y mejoramiento de la realidad.

Finalmente, un cuarto momento que se llama construcción de escenarios futuros en donde los estudiantes fortalecen la valoración del saber científico y tecnológico como factor fundamental de producción y desarrollo en el mundo globalizado y competitivo; igualmente, en donde reconocen sus capacidades cognitivas y laborales, sus fortalezas y debilidades, y consideran con fundamentos y argumentos, alternativas de vocación intelectual-productiva.

Aquí, la lógica de construcción, reconstrucción o recontextualización de saberes, se da en los estudiantes, en el redescubrimiento de su ser y del medio en el que se desenvuelve,

para generar nuevas posibilidades de opiniones, argumentaciones e interpretaciones en torno a la transformación de las realidades tanto del pensamiento como de las condiciones de aprendizaje y de convivencia, derivando las propuestas más pertinentes y viables para atender a las expectativas de mejoramiento de las condiciones de vida individual y colectiva.

Los materiales escritos están diseñados para apoyar el trabajo de los estudiantes en procura de lograr aprendizajes productivos. Su estructura sigue la lógica de implementación del modelo pedagógico, es decir, los cuatro momentos, y relacionan referentes y contenidos de conocimiento que coadyuvan las lógicas de aprendizaje establecidas por el modelo pedagógico, en el ámbito de la mayor flexibilidad.

3. LAS LECCIONES APRENDIDAS

Los modelos educativos nacidos desde los años sesenta nos dejan importantes lecciones alrededor del currículo. La Escuela Unitaria le trajo al país la opción de escuelas de un maestro con una propuesta de programa escolar basado en disciplinas, pero que a su vez, introdujo implícitamente la formación democrática a través del gobierno escolar, una nueva forma de evaluación: la promoción automática, la relación escuela-comunidad y una nueva forma de ver lo administrativo en la escuela rural. Lo rural emerge en la educación colombiana y con ella la participación comunitaria como un eje fundamental de la relación escuela-comunidad.

La Postprimaria Rural adopta el concepto de currículo que estableció la Ley General de Educación (1994) como consecuencia de la Constitución Nacional de 1991 que introdujo a través de la Ley General de Educación el Proyecto Educativo Rural (PER) y en forma particular, la estrategia del Proyecto Pedagógico (PP) y del Proyecto Pedagógico Productivo (PPP).

La estrategia de proyectos permitió, con la Postprimaria Rural, una transición de un currículo asignaturista planteado por el PEN a un currículo basado en formación para la eficiencia social. Se trata de un currículo que mediante los PPP desarrolla competencias laborales, forma personas capaces de interactuar activa y eficientemente con la sociedad rural. Por ello, la cultura rural, especialmente la de la producción comienza a tener un papel preponderante en la formación.

El modelo Educación Media Rural propone desde el Estado y de nuevo con el apoyo de la Universidad de Pamplona un currículo organizado a partir de los Intereses y necesidades tanto individuales como sociales. El currículo se construye con la participación de la comunidad en la solución de problemas que los afectan a través del Proyecto Educativo Rural Comunitario. Se parte de la lectura y análisis de su realidad para intentar transformarla mediante núcleos problémicos de conocimiento que nacen de las tensiones originadas por el mundo de la vida y el mundo de la escuela, tensiones que se superan construyendo y desarrollando núcleos de aprendizaje. La propuesta curricular establece también un momento dedicado a pensar en el sentido del aprendizaje, en el futuro, en el para qué me sirve lo que aprendo. Como estrategia pedagógica el concepto de PPP transforma radicalmente el concepto de productividad dándole el carácter de dimensión humana que es preciso desarrollar no sólo en lo económico sino en lo intelectual y cultural. Se trata por sus características de un currículo crítico.

Esta concepción permite enfrentar continuamente preguntas como ¿estamos avanzando hacia la construcción de currículo para el saber o para la vida?; ¿un currículo basado en objetivos o en propósitos de formación?; ¿un currículo concentrado en que se debe enseñar o en lo que necesitan aprender los alumnos?; ¿lo importante son los conocimientos (información) que se quieren transmitir o las estrategias y destrezas con las cuales se pretende que se adquieran dichos conocimientos?; ¿el currículo es lo ideal o es la guía para la acción?; ¿el currículo es algo formal, oficial, operativo delimitado y acabado que impone una generación (adulta) sobre una generación en formación, o es algo que se construye y configura en su forma definitiva en su propio proceso de aplicación?

Podríamos afirmar que estamos avanzando de un currículo asignaturista hacia un currículo crítico; que estamos avanzando de un currículo para el conocimiento hacia un currículo como pauta de acción para la vida; que estamos construyendo un currículo basado en la formación de competencias para el logro de propósitos de formación que surgen de los intereses y necesidades individuales y sociales.

Ante la crisis social colombiana es preciso adoptar una

actitud crítica sobre nuestro accionar educativo. La escuela debe reflexionar sobre sus funciones, su misión, sobre los saberes fundamentales que construye y transmite asumiendo con responsabilidad ética la formación de un ser social capaz de transformar, crear, comunicar, pensar y elegir para una sociedad cada vez mas justa, libre e igualitaria.

La educación se presenta como la única herramienta que le permitirá a la sociedad superar la crisis en que está envuelta. La educación le permitirá a la sociedad elegir y acceder a nuevas expectativas de desarrollo. Sin duda alguna, le permitirá luchar contra la pobreza y de exclusión de miles de colombianos a la educación. Esto implica considerar la participación comunitaria en la solución de los problemas que nos afectan, como una prioridad.

En la educación rural colombiana se ha demostrado que es posible innovar, experimentar. Prueba de ello es la presencia de diferentes estrategias educativas que se desarrollan en medios rurales. Ahora debe trabajar alrededor del rescate de lo rural, de la identidad con lo rural, de la necesidad de construir una cultura regional y comunitaria incorporando la diversidad.

El mundo que hoy se vive y que, mediante los procesos de globalización se reconstruye y se transforma, arrastra, sin embargo, los viejos problemas derivados de una concepción y una práctica del desarrollo que en nada reconocen las diferentes expresiones de la vida y si privilegian las opciones del mercado y el capital. La naturaleza y la extraordinaria diversidad de la vida, incluida la humana, al ser convertidas en recursos y, en ocasiones en lastres, sucumben, en la mayoría de las ocasiones de forma irreparable, frente a esta marcha inexorable y destructiva de esta concepción de progreso.

El mundo rural es, precisamente, una de las expresiones de la naturaleza y de la vida que frente a la globalización se encuentra no solo vista como un lastre histórico, sino también, como una realidad agobiada por un conjunto de problemas y desafíos que dificultan su inserción digna y su participación activa dentro del ordenamiento que comienza a configurarse. Las situaciones recurrentes de exclusión y de marginalidad que han caracterizado su historia en los últimos siglos, plantean un conjunto de interrogantes y conjeturas, no solo al mundo rural mismo sino, especialmente, a la naturaleza misma de la globalización, así como

a las instituciones y actores, es decir, a la escuela y los maestros y las maestras, que intervienen en su agenciamiento y desarrollo.

Ello dado que en la mayoría de los ámbitos rurales ha sido característica y predominante la presencia y la acción de la escuela, como institución pensada e implementada desde lo urbano y, en tal sentido, ha potenciado su carácter de instrumento portador de “otra cultura”, y aunque ha sido explícito su interés y su preocupación por la situación del mundo rural y sus pobladores, la verdad es que su acción concreta poco ha reconocido y comprendido la realidad de este mundo particular, convirtiéndose, de este modo, más en una institución de corte “modernizante” y “civilizador”, que en una alternativa de desarrollo y expresión de una forma distinta de ver, percibir, sentir y asumir la vida y la realidad.

Por consiguiente, se requiere de un nuevo tipo de diálogo y de relación entre la escuela y el mundo rural si se desea que la globalización y los procesos que le son inherentes, no se conviertan en el fin de la historia para las comunidades rurales. Sin embargo, para que tal encuentro se realice en condiciones distintas, es decir, basado en el respeto y el reconocimiento, la institución educativa debe, primero que todo, despojarse de su lastre colonizador y uniformizante y, asumir el hecho de que como instrumento social, en este caso comunitario, debe generar, a partir de su reconceptualización, una serie de condiciones que le permitan al mundo de lo rural encontrar en ella el lugar y el tiempo donde la memoria, la experiencia, la tradición, en fin, la vida y la cultura, dialoguen, persistan, se enriquezcan y generan nuevas expectativas y visiones, dado que el centro de las reflexiones no viene a ser nada distinto a las condiciones de vida y desarrollo de los pobladores rurales.

Este tipo de diálogo se está realizando en los modelos educativos colombianos a través de los proyectos pedagógicos productivos como el desafío de la pertinencia y la articulación. La necesidad de atender, en forma contextualizada y calificada, la educación de los niños, las niñas, los jóvenes y las jóvenes de los sectores rurales debe suscitar en la educación el desafío de generar e implementar experiencias educativas pertinentes y congruentes con las condiciones y expectativas de la población. Específicamente, todo modelo educativo para los sectores con características rurales debe buscar dar al proceso de formación

una verdadera capacidad de respuesta frente a los desafíos, las expectativas y los problemas que caracterizan al contexto y la relación de este con el mundo.

Desde esta perspectiva, todo modelo educativo que se desee implementar a favor de los pobladores rurales debe asumir la misión de generar una propuesta educativa que, recogiendo críticamente lo que ha sido la educación en el mundo rural, dé una sólida respuesta, no solo a los problemas de calidad y cobertura, sino también de continuidad y pertinencia. En tal sentido, la institución educativa debe encarar, primero que todo, la tarea de pensar nuevamente la naturaleza, el sentido y las características de los medios rurales como condición básica para plantear lo que debería ser, no sólo, una escuela sino también una educación realmente rurales. Existe para estos tiempos la convicción de que las escuelas y los modelos educativos hasta ahora implementados presentan, como unos de sus problemas claves, serios vacíos y carencias con respecto a la interpretación de la realidad rural. Se requiere y se plantea la necesidad de una escuela y de una acción educativa articulada y pensada desde lo rural y para lo rural. Esta sería una las cuestiones centrales que debería guiar la formulación de todo proyecto educativo.

Igualmente, llama la atención el hecho de que si bien es cierto que, con los modelos educativos imperantes en las áreas rurales se lograron, en lo pedagógico, algunos resultados relativamente exitosos, es necesario realizar un replanteamiento de tales modelos pedagógicos con el fin de ofrecer una educación y un proceso formativo que, atendiendo la naturaleza y las características socio-culturales y económicas de las poblaciones rurales, permita asegurar, mediante una contextualización más clara y explícita de la propuesta educativa, mejores logros educativos y con ello, disminuir las desigualdades y las distancias que marginan cada vez mas a los contextos rurales del proyecto social. La educación rural debe estar interesada en ofrecer una propuesta pedagógica y educativa que atendiendo a la pluralidad y multiculturalidad de toda nación permita, a través de la formación integral de los y las jóvenes, una mayor participación e inclusión de los contextos rurales en el proyecto nacional.

En este sentido, se debe incorporar en el análisis de la propuesta educativa la consideración de las condiciones de vida y

de desarrollo de los ámbitos rurales, dado que se asume que el conocimiento y la institución tienen un importante papel que desarrollar en el proceso de transformación de las condiciones de vida de los contextos en los que opera; por consiguiente, los análisis relativos a los problemas del tejido social comunitario, la caracterización de la identidad y sus problemas, los procesos migratorios, el impacto de la violencia y la pobreza en las condiciones del desarrollo local y regional de las comunidades rurales, son temas que deben ser importantes y recurrentes en la discusión de la propuesta educativa. Desde esta perspectiva, la vulnerabilidad socio-cultural y económica de los entornos rurales se convierte en un desafío para el quehacer educativo y, por lo mismo, en un factor primordial a la hora de pensar y desarrollar la respectiva propuesta educativa. Educación y desarrollo local y regional deben encontrar en la escuela un ámbito de diálogo y realización.

Así mismo, el reconocimiento de la naturaleza y las características de los contextos rurales deben conllevar a que en la estructuración y la implementación de la propuesta educativa los diferentes actores sociales rurales encuentren un espacio que no sólo contribuya a su expresión como una cultura dotada de identidad, sino también a su expresión y fortalecimiento como realidad social. Por ello, el modelo educativo debe generar un real y constructivo acercamiento entre la institución escolar y la comunidad que justifica y espera su presencia y su acción; acercamiento que debe caracterizarse por un permanente y positivo diálogo en torno a la naturaleza de la propuesta educativa y su impacto real en la comunidad. El modelo educativo a proponer en las áreas rurales debe tener como uno de sus principios básicos la misión de fortalecer el tejido comunitario y sus diversas relaciones, a través de la elaboración e implementación de un Proyecto Educativo Rural Comunitario, que debe ser a la vez, carta de navegación y conjunto de compromisos contraídos por los diferentes actores frente a la propuesta educativa.

Desde el punto de vista curricular conviene reiterar que el Proyecto Pedagógico Productivo se convierte en el generador de los denominados problemas de conocimientos, es decir, en el generador de los interrogantes, las preguntas y las hipótesis de trabajo que luego de ser ordenadas y puestas en una lógica determinada van a dar origen al plan de estudios. Así mismo el

Proyecto Pedagógico Productivo se convierte en un laboratorio pedagógico, a partir del cual y en el cual, docentes y escolares desarrollan procesos de aprendizajes que no solo permiten generar conocimientos y saberes pertinentes, sino también concretar respuestas a los problemas básicos de la vida y el desarrollo de la comunidad, dentro de la cual la escuela se inscribe.

Ahora bien, los hechos productivos siempre han estado ahí, propios y característicos de la comunidad y como tal, de una u otra manera, han dado respuesta a algunos de los problemas del contexto; aún más, se puede afirmar, incluso, que los hechos productivos han estado presentes desde hace varios años en la rutina del trabajo escolar, prueba de ello son las denominadas granjas escolares y otros proyectos económico-productivos; sin embargo, sus implicaciones pedagógicas y curriculares han sido más bien superficiales y sus efectos en la vida comunitaria más bien tenues, e incluso insignificantes. La diferencia está en que esta nueva visión los convierte en un poderoso, activo y dinámico articulador de: saberes cotidianos y saberes escolares; vida comunitaria y vida escolar; docentes y escolares y otros agentes educativos; contexto y escuela. Pero quizás, lo más importante sea, que sin la presencia de este tipo de proyectos el trabajo escolar no encuentra un sentido muy claro, excepto que se considere como único sentido de la escuela, la instrucción en torno a los saberes establecidos y la satisfacción de determinados mínimos socialmente establecidos.

Por ello mismo, la presencia del Proyecto Pedagógico Productivo, requiere además de consultar a la comunidad y lograr un consenso, participativo, democrático e inteligente, en torno a su naturaleza (producción y/o transformación), sus características, los compromisos, las condiciones de realización, entre otros, ciertos requerimientos pedagógicos y técnicos que lo conviertan en un proceso tendiente tanto a la formación integral de los escolares, como a la generación de respuestas frente a las expectativas, presentes y futuras, tanto de los escolares como de la comunidad misma. En tal sentido, además de ser un proyecto pedagógico, el proyecto pedagógico productivo, debe ser pensado y estructurado como un proyecto de inversión y en tal sentido, debe considerar todas las herramientas, presupuestos y características de este tipo de proyectos. Solo así la escuela responderá a su misión y a la vez dará una respuesta eficiente a las expectativas que sobre el desarro-

llo se presentan dentro de la comunidad.

Ello quiere decir que las relaciones entre escuela y vida económica adquieren a través del proyecto pedagógico productivo un nuevo sentido y una nueva connotación; ya no se trata de que la actividad escolar desarrolle aquellos saberes que cualifican la mano de obra y desarrollan una ética del trabajo conducente a la demanda de empleo, sino que genera un proceso intelectual y práctico que debe conducir al desarrollo de una mentalidad y una nueva ética frente al trabajo, donde lo característico sea el espíritu creativo, proactivo y emprendedor, de tal manera que a partir de ello se generen posibilidades de desarrollo, individual y colectivo, que den forma y sentido no solo al proyecto de vida individual sino también al proyecto mismo de la comunidad.

De esta manera, la institución educativa responde, igualmente, al desafío de ser una institución capaz de generar alternativas frente a los agobiantes problemas de pobreza, exclusión y subdesarrollo que hoy identifican a las comunidades rurales; es decir, la escuela se torna en una institución capaz de asumir una posición y dar algunas respuestas frente al desarrollo local. Desde esta perspectiva, es aconsejable que la propuesta de todo proyecto pedagógico productivo implique la formulación de una estrategia organizacional que se haga cargo del manejo operativo y financiero del proyecto, que bien puede ir desde una precooperativa hasta una empresa solidaria, siempre y cuando no se olvide que sus actores más importantes deben ser los-las escolares.

En síntesis, la idea del proyecto pedagógico productivo es no solo plantear un nuevo y más eficiente horizonte para el trabajo escolar sino también generar un espacio y una estrategia de trabajo que permita la plena expresión de la propuesta de una pedagogía crítica y activa, de un currículo que problematiza la realidad vista en toda su complejidad, así como de generar nuevos y más dinámicos diálogos entre los diferentes actores de la comunidad educativa y los distintos componentes de la vida y la realidad escolar. De esta manera, la escuela no circunscribe su espacio de acción y su actuar mismo al espacio y la acción tradicional, sino que se convierte en un auténtico escenario social y comunitario donde los diversos actores de la comunidad educativa, en su más amplia acepción, se congregan para llevar a cabo todo un proyecto educativo y comunitario.



Fotografía 5: La escuela rural colombiana: hacia lo comunitario

BIBLIOGRAFÍA

- B. Araque, *Desarrollo local*, Bello, Escuela de formación para la convivencia, la democracia y la productividad, 2001.
- J. Delors, *La educación encierra un tesoro*, Madrid, Santillana, Ediciones UNESCO, 1996.
- H. Gomez, *Educación, la agenda del siglo XXI: Hacia un desarrollo humano*, Bogotá, TM Editores, 1999.
- <http://es.wikipedia.org/wiki>
- Ph. W. Jackson, *La vida en las aulas*, Madrid, Morata, 1996.
- A. Machado, *La cuestión agraria en Colombia a fines del milenio*, Bogotá, El Áncora, 1998.
- A. Magendzo y P. Donoso, *Diseño curricular problematizador*, Santiago de Chile, PIIE, 1992.
- A. Magendzo, *Curriculum, Educación para la Democracia en la Modernidad*, Bogotá, Instituto para el Desarrollo de la Democracia Luis Carlos Galán, 1996.
- L. Malaguzzi, *La educación infantil en Regio Emilia*, Barcelona, Octaedro-Rosa Sensat, 2001.
- Peter McLaren, *La vida en las escuelas*, México, Siglo XXI, 1994.
- Peter McLaren, *Pedagogía crítica y cultura depredadora. Políticas de oposición en la era posmoderna*, Barcelona, Paidós, 1997.
- Ph. Meirieu, *En la escuela hoy*, Barcelona, Octaedro, 2004.
- MEN, *La escuela unitaria, Manual para el maestro*, Bogotá, OAPEC, 1968.

- MEN, *Escuelas demostrativas y microcentros rurales, Programa Escuela Nueva*, Bogotá, MEN-UNICEF, 1991
- MEN, *Educación para la población rural, Balance Prospectivo*, Bogotá, Servigraphic, 1998, Serie Documentos de trabajo.
- MEN, *Las guías didácticas para maestros de primaria*, Bogotá, OAPEC, 1965.
- MEN, *Escuela Unitaria, manual para el maestro*, Bogotá, OAPEC, 1968
- MEN, Manual complementario de las guías para los niños, Bogotá, Programa Escuela Nueva (MEN), 1984
- MEN, *La práctica docente en escuela nueva*, Bogotá, Programa escuela nueva, UNICEF, 1988.
- MEN, *Hacia la escuela nueva. Programa escuela nueva*, Bogotá, MEN, 1990.
- OEA-MEN, *Innovaciones educativas en metodologías activas para las zonas urbano-marginales y para postprimaria rural*, Bogotá, MEN, 1995, Serie Documentos de trabajo N° 1, 10, 11.
- A. Ramírez, *Pedagogía para aprendizajes productivos*, Bogotá, AIRC, 2004.
- Á. Ramírez y J. Ramón, *Sistematización, caracterización e implementación de la oferta educativa de Postprimaria Rural*, Pamplona, Ministerio de Educación Nacional-Universidad de Pamplona, 1997.
- A. Ramírez, G. Díaz, J. Ramón, C. Gil, *Líneas de orientación docente*, Pamplona, MEN-Universidad de Pamplona, 2005.
- A. Ramírez Et al., *Educación básica rural: Escuela nueva y Postprimaria Rural, Guía docente*, Pamplona, Universidad de Pamplona, 2005.
- UNESCO, *Boletín de la UNESCO. América Latina*, La Habana, Proyecto Principal, 1959.
- A. Zabala, *Enfoque globalizador y pensamiento complejo*, Barcelona, Editorial GRAO, 1999.

LA EDUCACIÓN RURAL EN LA ARGENTINA: PROPUESTA DE CAPACITACIÓN DE MAESTROS RURALES (1958-1972)¹

María del Carmen Fernández
María Elisa Welti
María Eugenia Guida

Universidad Nacional de Rosario, Argentina.

RESUMEN

En este trabajo nos proponemos analizar las acciones de capacitación desarrolladas en la Argentina destinadas a maestros/as de escuelas rurales desde fines de la década del '50 hasta principios de la década del '70.

En la creación y desarrollo de estas instancias de capacitación se evidencia una interesante articulación entre distintos organismos gubernamentales y organismos internacionales. En esa articulación es posible observar el cruce de diferentes dimensiones de intervención en la relación educación-desarrollo económico:

¹ Este trabajo se inscribe en el Proyecto de Área de Vacancia N° 153 "La enseñanza y aprendizaje de saberes socialmente productivos. Los saberes del trabajo", dirigido por la Dra. Adriana Puiggrós que involucra a cuatro provincias argentinas: Buenos Aires, Santa Cruz, Santa Fe y San Juan. Se encuentra subsidiado por el FONCyT/Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica, Res. P.T. ANPCyT N° 24/04 del 03/04/2004. Años 2004-2007. Las autoras de este artículo pertenecen al equipo correspondiente al Nodo Santa Fe coordinado por el Prof. Edgardo Ossanna.

internacional, nacional y regional a través de los organismos que las representan. Este cruce da cuenta de la intencionalidad, característica de la época, de lograr transformaciones en el sistema productivo, en este caso específicamente del sector agropecuario, a partir de considerar a la educación como factor de desarrollo económico.

Palabras clave: educación rural - sistema productivo - organismos internacionales – desarrollismo - capacitación docente.

ABSTRACT

The purpose of this work is analyze the actions of qualification developed in Argentina destined to teachers of rural schools from ends '50s to principles of the decade of '70s.

In the creation and development of these instances of qualification is remarkable an interesting joint between different governmental organisms and international organisms. In that joint it is possible to observe the crossing of different dimensions of intervention in the relation between education and economic development. These dimensions are international, national and regional, through the organisms that represents them.

This confluence gives account of the intentionality and characteristic of the period to obtain transformations in the productive system, in this specifically case of the farming sector, from considering education as a factor of economic development.

Key words: rural education - system productive - international organisms - teachers qualification - economic development.



Foto 1: Maestros asistentes al Curso de Perfeccionamiento para Maestros Rurales, durante sus clases prácticas de Construcción. Ezeiza, Pcia. de Buenos Aires, Argentina, 1958. La fotografía es gentileza de Sra. Angela Barbato, maestra rural procedente de Reconquista, Pcia. de Santa Fe.



Foto 2: Maestros asistentes al Curso de Perfeccionamiento para Maestros Rurales, durante sus clases prácticas en los talleres de Herrería. Ezeiza, Pcia. de Buenos Aires, Argentina, 1958. La fotografía es gentileza de Sra. Angela Barbato, Maestra Rural procedente de Reconquista, Santa Fe, asistente al curso.

INTRODUCCIÓN

En este trabajo nos proponemos describir y analizar algunas de las acciones de capacitación desarrolladas en la Argentina destinadas a maestros/as de escuelas rurales desde fines de la década del '50 hasta principios de la década del '70: el Curso de Perfeccionamiento para Maestros Rurales del Consejo Nacional de Educación y la UNESCO y el Curso de Perfeccionamiento Docente para Maestros Rurales del Instituto Félix Bernasconi².

En la implementación y desarrollo de estas instancias de capacitación se evidencia la articulación entre distintos organismos nacionales e internacionales (Consejo Nacional de Educación, Instituto Bernasconi, UNESCO, Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria, Universidad de Buenos Aires, etc.) y resulta posible observar el cruce de diferentes dimensiones de intervención en la relación educación-desarrollo económico: internacional, nacional y regional a través de los organismos que las representan. Dicha confluencia da cuenta, por otra parte, de la intencionalidad característica de la época de generar transformaciones en el sistema productivo, en este caso específicamente del sector agropecuario, a partir de considerar a la educación como factor de desarrollo económico.

1. DESARROLLO Y EDUCACIÓN RURAL

En los años que siguen a la Segunda Guerra Mundial comienzan a funcionar organismos internacionales que, entre otras cuestiones, pondrán especial atención en las economías y las instituciones de los países que consideran "sub-desarrollados"³. El análisis de la realidad de buena parte de los países latinoamericanos y de Argentina específicamente desde esta perspectiva da cuenta de un escenario que se caracteriza por estructuras agrarias atrasadas y escasamente tecnificadas, por el carácter anacrónico de los empresarios locales, por un acelerado éxodo de la población rural, por el consecuente crecimiento de los sectores urbanos y por las limitaciones

² El Consejo Nacional de Educación era el organismo de gobierno de la educación en la Argentina por esos años. El Instituto Félix Bernasconi, al que nos referiremos en detalle más adelante, es un establecimiento oficial destinado a la capacitación y perfeccionamiento docente.

³ Las Naciones Unidas se crean en 1945, la UNESCO se constituye en 1946 y a ella ingresa la Argentina como estado miembro en 1948, la CEPAL se crea en 1948 y la OEA en el mismo año.

socioculturales de la población (Filiberti-Armida, 2000: 303-304).

En este contexto se concibe al estado como planificador de políticas tendientes a superar estos obstáculos para el desarrollo y las acciones de los organismos internacionales se orientan precisamente a contribuir al sostenimiento de estas políticas⁴. Para favorecer el “desarrollo” resulta clave el fortalecimiento del sistema educativo y, específicamente, la vinculación de éste con el sistema productivo⁵. Por otra parte, y a partir del escenario de posguerra, resulta necesario también para estos organismos generar procesos sociales y económicos tendientes a debilitar movimientos opositores contrarios al desarrollo capitalista⁶.

La educación rural, por su particular inscripción en el tejido social y económico-productivo, será uno de los ámbitos a los que se destinarán esfuerzos y recursos. En relación con ello cabe mencionar que la UNESCO desarrolla por esos años el concepto de *educación fundamental*: las primeras letras sirven también para que las personas aprendan a cuidar mejor su salud y su alimentación, aprendan a sacar provecho de la tierra y a elevar su nivel de vida⁷. Dado que el desarrollo de esta educación encuentra como obstáculo la carencia de maestros preparados y de materiales adecuados la UNESCO contribuye de diversas maneras a que los diferentes países solucionen ambas dificultades⁸: a través de los Centros de

⁴ Filiberti, B. – Armida, M. (2000) “Entre la proscripción y el desarrollo (1955-1966)”, en Plá, A. (coord.) Rosario en la Historia, Tomo I. Rosario, UNR Editora.

⁵ Afirma al respecto Southwell (1997: 109) que “la consideración de que la educación podía ser analizada y dispuesta en función de la productividad y la eficiencia, hizo pensar en el beneficio y la necesidad de su planificación. Este hecho fue propiciado y favorecido por organismos internacionales.” Cabe recordar las recomendaciones en tal sentido emanadas de la Conferencia de Ministros de Educación latinoamericanos realizada por la OEA y la UNESCO en Lima en 1956 y el Seminario Interamericano de Planeamiento Integral desarrollado en Washington en 1958. En 1958 se desarrolla también la Conferencia Interamericana sobre Educación y Desarrollo Económico y Social propuesta por la UNESCO y de la que más tarde participan también la CEPAL y la OEA.

⁶ Esto se profundiza a partir de la revolución que se opera en Cuba 1959 y su posterior adscripción al bloque soviético.

⁷ Publicación “Las Naciones Unidas al alcance de todos” del Departamento de Información Pública, Nueva York, 1954 (1ª edición en español), p. 404.

⁸ Ídem anterior.

Educación Fundamental destinados a la formación de expertos⁹ y del envío de Misiones Técnicas en las que expertos de la UNESCO capacitan a especialistas locales en sus mismos países y contribuyen en la puesta en marcha de diferentes iniciativas.

En Argentina en 1957, por iniciativa del Consejo Nacional de Educación y de la UNESCO, se aprueba la realización de un Curso de Perfeccionamiento para Maestros Rurales organizado y dirigido en su primera etapa por un experto de la UNESCO que comenzaría en enero de 1958 teniendo entre sus destinatarios a maestros de todo el país.

Poco después, durante ese mismo año, aparece otra instancia similar de capacitación para maestros rurales, el Curso de Perfeccionamiento Docente para Maestros Rurales, organizado en este caso por expertos locales desde el Instituto Félix Bernasconi en colaboración con la Facultad de Agronomía y Veterinaria de la Universidad de Buenos Aires (en adelante UBA) en la ciudad de Buenos Aires y con el Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria (en adelante INTA) y otros organismos en el interior del país.

Esta preocupación por la formación de los maestros rurales se enmarca en una inquietud más amplia por la escuela rural en su conjunto, tal como revelan las Jornadas Pedagógicas Panamericanas que se llevan a cabo en 1960 en Buenos Aires a las que asistieron representantes de diversos países latinoamericanos y que toman precisamente como eje temático la escuela rural. Señala al respecto la revista "El Monitor de la Educación Común" del Consejo Nacional de Educación que se hacía necesario tomar este tema porque las escuelas rurales se encontraban "a la vera del camino de la superación (...) sin entrar en el ritmo de vida de la hora presente"¹⁰.

Cabe apuntar que en la Argentina se implementan además a fines de la década del 50` políticas económicas y científicas destinadas a fomentar el crecimiento del sector agropecuario que se encontraba, según plantean diversos autores, estancado. En este

⁹ El primero de estos Centros se crea en 1951 en Patzcuaro, México. Se publica en México también por entonces el documento "Educación Rural", UNESCO. Misión de Asistencia Técnica de la UNESCO en Costa Rica, s/f, citado en Acuña Díaz, E. (1953) *Labor social de un maestro rural*. Centro de Educación Fundamental para la América Latina, México.

¹⁰ Revista *El Monitor de la Educación Común*, Año LXX, Nros. 933, 934, 935 (edición extraordinaria) de 1960, p. 4.

marco se promueven las exportaciones agropecuarias, se bajan los impuestos y retenciones, se habilitan numerosas líneas de crédito¹¹ y se crean agencias especializadas¹². Entre estas últimas se destaca el recientemente mencionado INTA, organismo que se crea en 1956, en cuyos orígenes se evidencia también la presencia de agencias internacionales¹³ y cuya misión es tanto el desarrollo de la investigación para el agro como la asistencia técnica y la implementación de tareas de extensión entre campesinos y productores.

¹¹ Se destacan en este aspecto medidas como el Primer Plan de Transformación Agraria (Decreto 2185/57) y el Segundo Plan de Transformación Agraria (Ley 14451/58) que contribuyen a profundizar la política de conversión de arrendatarios en propietarios de campos ya iniciada durante el peronismo. Esto permite entre otras cuestiones que en los 60 una buena parte de la producción agrícola se halle en manos de esta nueva clase de “farmers” que dinamizan al sector (Mascali, H. 1986: p. 69 y 70).

¹² Carballo González, C. Evolución del sector agropecuario y agroindustrial en Argentina. Etapas en su desarrollo y principales políticas agrarias. Mimeo Cátedra Economía Agraria, Facultad de Agronomía, UBA, Bs. As. Junio 2004.

¹³ Cabe recordar que ya en 1952 algunos técnicos argentinos participan del Primer Curso Internacional de Extensión Agrícola que se lleva a cabo en Uruguay auspiciado por el Instituto Interamericano de Cooperación Agrícola (I.I.C.A.) dentro del “Proyecto 39” del “Programa de Cooperación Técnica” de la O.E.A., en el cual la extensión constituía la materia básica y central del proyecto. Estos técnicos, al regresar al país, desarrollan un ciclo de cursos cortos para capacitar a otros agrónomos regionales. En esta instancia comienza a ganar espacio una nueva concepción del proceso de extensión que se plasma en realidad al ponerse en operación el Plan de Agronomías Regionales para el Desarrollo Rural, en el año 1954, donde se incorpora la extensión agropecuaria concebida como un proceso educativo. Un año más tarde se lleva a cabo un seminario en la Estación Experimental de Pergamino, orientado por técnicos del “Proyecto 39” de la O.E.A., al cual asisten 40 agrónomos regionales. En 1956 se desarrolla el primer seminario de extensión que tiene como sede una Agronomía Regional, en Concepción del Uruguay. Todas estas acciones tuvieron como finalidad preparar los fundamentos para organizar progresivamente un Servicio Nacional de Extensión Agropecuaria, el que finalmente se concreta, a fines de 1956, con la creación del I.N.T.A., quien surge, de acuerdo con los objetivos establecidos en su ley de creación, “para impulsar y vigorizar el desarrollo de la investigación y extensión agropecuarias (...) y acelerar, con los beneficios de estas funciones fundamentales, la tecnificación y el mejoramiento de la empresa agropecuaria y de la vida rural”. En dicha ley se expresa, también, que la extensión, para cumplir su misión, “promoverá, directamente o por medio de otras entidades, la asistencia técnica, educacional y cultural del productor rural y su familia y el mejoramiento de la comunidad que integra”. Barrientos, M. Evolución de los servicios de extensión en nuestro país. Vinculación con los planteos pedagógicos vigentes. Mimeo de la asignatura Extensión Rural de la Fac. de Cs. Agropecuarias de la UNC, 2002. Disponible en <http://vaca.agro.uncor.edu/~extrural/BARRIEN03.pdf>

De este modo, vemos que a fines de la década del '50 y en el marco de un estado "desarrollista" en la Argentina se ponen en marcha diferentes mecanismos que tanto desde lo económico como desde lo científico y lo educativo tienden a impulsar el desarrollo y la mejora del sector agropecuario. La capacitación de maestros para la educación rural constituye una iniciativa dentro de este conjunto de medidas que pretende precisamente formar maestros no sólo para ejercer la docencia en el medio rural sino en condiciones de fomentar avances sociales y económicos en este ámbito, en tanto promotor del desarrollo en la comunidad.

Antes de finalizar este apartado consideramos importante incorporar algunas reflexiones que entendemos contribuyen a complejizar dos de las nociones mencionadas: desarrollismo y educación fundamental.

Si bien durante el periodo que nos ocupa el ideario desarrollista se torna hegemónico en toda la región, no se puede desconocer el surgimiento del debate en relación a los procesos de modernización y desarrollo y a los diagnósticos y caminos a seguir para salir del subdesarrollo, los mismos se polarizaron alrededor de la "teoría de la modernización" y de la "teoría de la dependencia". Los sujetos sociales del agro argentino, las producciones científicas, las instituciones y las organizaciones dedicadas a gestionar políticas para el sector agropecuario no fueron ajenos a esta discusión. La teoría de la modernización consideró que el agro se caracterizaba por su atraso y la agricultura tradicional fue vista como un sector cuyo aporte al crecimiento económico era escaso o nulo en la medida en que permanecía en un estado de estancamiento permanente¹⁴. Para la teoría de la dependencia, el mundo agrario y el atraso rural no podían ser analizados disociándolos de la dinámica del desarrollo en otras áreas del propio sector agrario, en otras actividades o sectores de la economía y hasta en el propio sistema económico mundial¹⁵. Desde esta perspectiva, la disociación presente en los enfoques modernizadores debía ser superada a partir de analizar la dependencia del sector agrario "subdesarrollado" frente a los sectores "desarrollados".

Paralelamente, en la Argentina surgieron organizaciones so-

¹⁴ Astori, D. *Controversias sobre el agro latinoamericano. Un análisis crítico*. Buenos Aires, CLACSO-CIEDUR, 1984, pp. 71.

¹⁵ Astori, D. *Op. cit.*, pp. 73.

ciales y productivas que cuestionaban el modelo vigente. Los diferentes movimientos de protesta rural se basaban en la situación de marginalidad que padecían los pequeños productores y trabajadores rurales. Estos movimientos se desarrollaron fundamentalmente en la región del nordeste, región relativamente periférica dentro del esquema de desarrollo histórico regional en la Argentina dada la falta de producción de materias primas destinadas a la exportación. Cabe mencionar que los productos de estas provincias abastecían básicamente el mercado interno, el cual ya venía padeciendo fuertes crisis y procesos de achicamiento, en lo que sería el comienzo de la decadencia de las economías regionales tradicionales.

Debido a la importancia que tuvieron en la región los pequeños productores y las explotaciones basadas en el trabajo familiar, una diversidad de productores, desde campesinos minifundistas hasta chacareros medianos, comenzaron a organizarse a nivel regional agrupando a más de 20.000 familias y 54.000 jóvenes¹⁶. El proceso de conformación fue gradual y puede considerarse al Movimiento Rural de la Acción Católica fundado en 1958 como uno de sus antecedentes. Si en sus inicios este movimiento se circunscribió a las tareas de evangelización asumiendo que la marginalidad de los campesinos, trabajadores y pequeños productores rurales se explicaba fundamentalmente a partir de su escasa formación educativa; gradualmente, y a medida que se incorporaban diferentes actores, fue adoptando una posición cada vez más radicalizada desde el punto de vista social y político, siendo la tarea de concientización una de sus premisas básicas para llevar adelante un proceso de cambio social¹⁷.

La idea de *educación fundamental* sustentada por la UNESCO tiene como marco la teoría de la modernización y responde al formato de los organismos internacionales de la época: a partir de una noción lo suficientemente amplia y general y de un diagnóstico de toda la región, se elaboran un conjunto de técnicas y estrategias de intervención que luego se replican a

¹⁶ Roze, J. *Conflictos agrarios en la Argentina/1. El proceso ligista*. Buenos Aires, Centro Editor de América Latina, 1992.

¹⁷ Galafassi, G. "Las Ligas Agrarias Chaqueñas frente al proceso de modernización y desarrollo dominante. Una primera aproximación", ponencia presentada en Primer Coloquio "Continuidades y cambios en la Argentina rural del siglo XX: viejos y nuevos problemas de investigación". Quilmes, 5 de diciembre de 2003.

modo de “receta” en los distintos países, sin tener en cuenta las particularidades de los diferentes contextos y sin incluir el protagonismo real de los sujetos sociales involucrados.

Preferimos y proponemos en este trabajo otra noción que creemos permite un análisis crítico de la educación y de su relación con el sistema económico y social: *saberes socialmente productivos*. Entendemos a los *saberes socialmente productivos* como “aquellos saberes que modifican a los sujetos enseñándoles a transformar la naturaleza y la cultura, modificando su habitus y enriqueciendo el capital cultural de la sociedad o la comunidad”¹⁸. Se trata de saberes que no pueden ser definidos a priori, sino que deben ser contextualizados, por cuanto su valoración reside en la articulación política-ideológica que establecen con las demandas y necesidades sociales o comunitarias.

A partir de esto es posible pensar que el tipo de saberes presentes en las propuestas y experiencias enmarcadas en el enfoque de la educación fundamental generado desde la UNESCO no reunieron esas características, en la medida en que no se configuró una propuesta pedagógica renovadora y alternativa dispuesta a brindar aquellos conocimientos necesarios para mantener vínculos y tramas sociales, en relación con acciones y movimientos comunitarios cuya intención era transformar la sociedad. Además se desconfió de las capacidades de los sujetos tradicionalmente poseedores de los mismos para andamiar nuevos saberes y transmitirlos, obstaculizando, de esta manera, una respuesta a la demanda de formación por parte del sector rural que diera cuenta de saberes que, si bien eran considerados bienes educativos, también eran importantes para la producción y contenían un valor cultural y social capaz de contribuir a la integración de un capital colectivo.

2. CURSO DE PERFECCIONAMIENTO PARA MAESTROS RURALES (UNESCO – CNE)

2.1 INICIOS Y DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA

En enero de 1958 comienza el curso para maestros rurales en el

¹⁸ Puigross, A. y Gagliano, R. (Dirección) *La fábrica del conocimiento*. Rosario, Homo Sapiens, 2004, pág. 16.

Hogar-Escuela de Ezeiza (Provincia de Buenos Aires, Argentina)¹⁹. En octubre de 1957, el Consejo Nacional de Educación (en adelante CNE) establecía que “la escuela rural debe proporcionar al escolar y a la comunidad los conocimientos conceptuales, instrumentales y prácticos necesarios para mejorar su mundo circundante y resolver sus problemas mediante la utilización racional de los recursos propios de la zona (...) y que para ello es urgente formar un núcleo de docentes con los conocimientos necesarios para transformar la escuela rural”²⁰. Para ello el CNE acepta los servicios de un experto de la UNESCO, el Dr. Francantonio Porta, con el objeto de que asesore al Honorable Consejo “en el estudio de un adecuado planeamiento de las medidas necesarias para tal fin”²¹.

Según este mismo documento es a partir de las visitas a las escuelas rurales del país y de la información reunida, que el experto de la UNESCO deja planteada en el CNE la “necesidad de formar un núcleo de docentes preparados para mejorar la educación rural en el país”²².

Basándose en este informe el CNE resuelve “organizar bajo la dirección técnica del Dr. Francantonio Porta un curso de perfeccionamiento para maestros rurales de acuerdo al plan presentado por el mismo”²³.

¹⁹ El Hogar Escuela se encuentra emplazado en un parque de 92 hectáreas, tiene tres edificios centrales conocidos como pabellones 1, 2 y 3, un museo, salas de costura, lavaderos y talleres. Cada uno de los pabellones cuenta con sus respectivas aulas, bibliotecas, comedores, un teatro y habitaciones, entre otras dependencias. Sus instalaciones poseen además con cocinas, secadoras a vapor, lavadoras de piso con tambores de bronce, máquina de hacer helados, pelapapas y cortadoras de carne. Los edificios 1 y 3 cuentan con dos salones de actos que servían como cine, y lugares para expresión artística. El Hogar se inauguró el 14 de abril de 1954 con esas misiones y funciones pensadas por Eva Perón. El Hogar les proveía de formación, alimentación, vestimenta y recreación. Cuando en septiembre de 1955 se impuso la Revolución Libertadora en la República Argentina, proscribió al peronismo como expresión política y el Hogar Escuela Evita pasó a llamarse “Domingo Faustino Sarmiento”.

²⁰ Resolución CNE, 16/10/57. Cabe recordar que este curso se aprueba y comienza a implementarse durante los últimos meses del gobierno de Aramburu quien hace un llamado a elecciones a fines del 57 que se concretan el 23 de febrero de 1958; elecciones en las que sale vencedora la fórmula de la Unión Cívica Radical Intransigente integrada por Arturo Frondizi y Alejandro Gómez.

²¹ Ídem anterior.

²² Ídem anterior.

²³ Ídem anterior.

Este primer plan de estudios del curso, presentado tal como se dijo por el mismo Porta, comprende las siguientes asignaturas y actividades:

- Educación Rural y trabajo en la comunidad
- Técnicas de investigación socio-económica de las comunidades rurales
- Psicología aplicada y psicometría
- Recreación y empleo del tiempo libre en el medio rural
- Medicina e Higiene en la escuela y la comunidad
- Tecnología agrícola y de taller
- Economía doméstica y puericultura
- Principios de contabilidad y administración rural
- Principios de Agropecuaria
- Prácticas agropecuarias
- Prácticas de taller (carpintería, herrería y mecánica rural, albañilería y construcciones rurales, alfarería)
- Prácticas de economía doméstica (cocina, lavado y planchado, corte y confección, dirección del hogar)
- Técnicas y prácticas de preparación de material escolar
- Prácticas con los alumnos de la escuela primaria de Ezeiza
- Visitas a servicios gubernamentales de Agricultura, Salud, Trabajo, Asistencia social, Educación, etc.
- Conferencias ilustrativas sobre distintos temas, mesas redondas, grupos de trabajo²⁴

Algunas de estas asignaturas fueron en esta primera edición dictadas por el mismo Porta, quien estaba a cargo de “Educación Rural y trabajo en la comunidad” y por otro experto de la UNESCO, el Dr. Diego Lanza, quien desarrollaba “Psicología aplicada y psicometría”²⁵. Dentro del plantel docente había otros educadores locales notables, entre ellos, Olga Cossettini. Más adelante volveremos sobre este tema.

El CNE estipula también que “el personal docente depen-

²⁴ Ídem anterior.

²⁵ Cfr. Documento elaborado por la Asociación para Maestros Rurales Argentinos (en adelante AMRA) “Ing. Nogués Acuña” para el XXVIII Encuentro Nacional de Maestros Rurales llevado a cabo en la ciudad de Rosario en enero de 2007.

diente del CNE que fuera admitido en dicho curso gozará de licencia con goce de sueldo en su cargo titular durante el periodo de estudio y que podrá designarse suplente en su reemplazo” y que al término del curso “la Misión de la UNESCO elevará los antecedentes detallados de la actuación de cada uno de los participantes” y “hará conocer también las sugerencias que estime conveniente para la mejor utilización de los servicios de quienes así fueran capacitados”²⁶.

Este mismo documento establece que el curso se realizará en el Hogar-Escuela de Ezeiza y que su inicio será el 8 de enero de 1958 con una duración, en una primera etapa, de seis meses. En otro artículo de la misma resolución se indica que los alumnos deben estar “dispuestos a cumplir un periodo de prueba (julio a noviembre de 1958) en escuelas que elegirá el CNE con el asesoramiento de los técnicos de la UNESCO”.

Por tanto, según se observa, el curso constó de dos instancias: la primera comprendió los primeros seis meses, de enero a julio de 1958, y se dictó en Ezeiza; la segunda etapa, de carácter eminentemente práctico, también de seis meses de duración se desarrolló en el medio rural, específicamente en la provincia de Catamarca, ubicada al norte del país.

Son varias las referencias en las fuentes a esta modalidad que podríamos denominar teórico-práctica del curso, citamos la siguiente que deja en claro tanto su fundamentación como el lugar que se eligió para llevarlo a cabo: “Los maestros que habían seguido los cursos teóricos, debían ser conectados con la realidad del medio rural en Icaño (localidad del sur de la provincia de Catamarca), a fin de conocer técnicas de construcción de viviendas, nociones de albañilería, carpintería, horticultura y manualidades hogareñas, para enseñarlas prácticamente entre la población rural”²⁷.

Los alumnos que aprobaron el primer período del curso en Ezeiza recibieron el certificado de “Maestro especializado en Enseñanza Rural de Segunda Categoría” y aquellos que una vez obtenido ese certificado cumplieron el período de prueba recibieron el certificado de “Maestro especializado en Enseñanza

²⁶ Resolución CNE, 16/10/57.

²⁷ Artículo “La escuela en el ámbito rural. El éxito de una experiencia argentina” en Revista La Obra, sección Nuestro Mirador, Abril de 1964.

Rural de Primera Categoría”²⁸.

En otra resolución se aprueba la planta funcional del Curso, entre quienes se destaca el nombramiento de la reconocida maestra santafesina Olga Cossettini como Vicedirectora Técnica. Asimismo se dispone la inclusión en el presupuesto del CNE de las partidas necesarias para el funcionamiento del Curso²⁹.

Una vez iniciado el mismo, en mayo de 1958, el Dr. Porta decide renunciar a su cargo como Director del Curso de Maestros Rurales, gestión que había sido asumida según se explicita como “una misión conexas acordada por resolución del H.C.N.E. previo acuerdo del interesado”, ofreciéndose a seguir prestando su concurso como profesor y asesor, funciones que como miembro de la Misión de Asistencia Técnica de UNESCO le competen específicamente³⁰. El CNE al tiempo que acepta su renuncia “encomienda al Secretario Gral., señor Alejandro Nogues Acuña, que tome las medidas de emergencia que estime necesarias para el normal funcionamiento del curso, mientras dure la acefalía del mismo”.

Como hemos anticipado el curso constaba de dos etapas: una teórica y una práctica. De modo que dos meses después de la renuncia de Porta, y ante la finalización de la instancia teórica en julio de 1958, se crea el cargo de Director del Curso, especificando sus funciones para dar comienzo a la instancia práctica³¹.

²⁸ Resolución CNE, 16/10/57.

²⁹ Resolución CNE, 28/10/57. Cabe apuntar que Olga Cossettini fue una educadora argentina reconocida fundamentalmente a partir de las experiencias pedagógicas escolanovistas que protagonizó en la provincia de Santa Fe entre 1930 y 1950.

³⁰ Resolución del CNE, 08/05/58.

³¹ Resolución del CNE, 02/07/58 -Expte. 18166/P/1958-: “Considerando: Que es de conveniencia escolar el que se cumpla también el segundo ciclo de prueba; Que el escaso del tiempo disponible exige la centralización de todos los centros administrativos y docentes por una vía única, con el objeto de poder dar solución rápida a las emergencias que surjan; Que es asimismo necesario asegurar la perduración de estos cursos en el futuro; de la manera que resulte más conveniente a través de la experiencia adquirida; El CNE Resuelve:

1º CREA el cargo de Director del Curso de perfeccionamiento para Maestros Rurales 2º El FUNCIONARIO que ejerza el cargo a que se refiere el art. anterior deberá:

- a) Proveer las medidas emergentes de su responsabilidad como Director del Curso;
- b) Planificar la realización del ciclo de prueba para los alumnos que desearon cumplirlo y asesorar sobre la tarea que realizarán aquellos que opten por reintegrarse a sus destino anterior

Durante la misma sesión el CNE resuelve nombrar al ingeniero Alejandro Nogues Acuña, quien se desempeñaba como Secretario General del mismo, en el carácter de Director Coordinador para los cursos de perfeccionamiento para maestros rurales³². Nogués Acuña sigue a cargo de este curso en Icaño (Catamarca) y otras provincias del noroeste argentino hasta 1972.

Tanto El Monitor de la Educación Común, como la Revista La Obra destacan la importancia de la educación rural y la formación de maestros rurales en este periodo. Por un lado El Monitor publica una edición extraordinaria en 1960 con el tema “La Escuela Rural y su Finalidad”³³. Por otra parte la Revista La Obra, en un artículo publicado 1964 menciona los logros obtenidos en más de 200 escuelas primarias³⁴ ubicadas en Catamarca, Santiago del Estero, Jujuy, San Juan, Mendoza y La Pampa,

-
- c) Planificar los cursos análogos que estime de interés para el perfeccionamiento de los maestros rurales y coordinar los medios disponibles para tal fin
 - d) Coordinar con la Dirección General de Información Educativa y Cultura las publicaciones atinentes a esta materia y la creación de las bibliotecas necesarias para el mejor cumplimiento de su fin
 - e) Coordinar con las inspecciones generales las medidas conducentes a la realización de estos cursos y de sus ciclos de prueba
 - f) Planificar con la dirección general de administración las disposiciones financieras necesarias para el mejor cumplimiento de las resoluciones del H.C., atinentes al perfeccionamiento docente
 - g) Mantener informado al H. Consejo; por intermedio de la Presidencia o de la Comisión de Didáctica, de lo que actúe dentro de las funciones que se le encomiendan.

3º LAS DEPENDENCIAS del CNE prestarán colaboración que le sea solicitada para el mejor cumplimiento de los fines de la presentes resolución. S/Firmas.

³² Resol. CNE. Bs. As. 2/07/1958. Expte. 18.167-P-1958.

³³ Consejo Nacional de Educación, El Monitor de la Educación Común. Edición Extraordinaria. Año LXX. N 933, 934,935, Septiembre, Octubre, Noviembre, 1960. Buenos Aires, Argentina.

³⁴ Dichos logros refieren a las estrategias implementadas para la fundación de escuelas rurales en zonas distantes y desprovistas de la Región Noroeste Argentina. Entre las tareas fundamentales de la instancia práctica del Curso de Perfeccionamiento para Maestros Rurales, se contaba con el asesoramiento y el trabajo de los maestros rurales en la radicación y edificación de escuelas. El curso prestaba, a través de distintas vías de financiamiento, los recursos económicos necesarios para ello. “*En todas las obras se empleó material de primera calidad (...) Siempre se tuvo en cuenta la utilización de materiales de la zona y albañiles del lugar por resultar más económicos y la utilización de todos los recursos con que contaba la escuela y la comunidad.*” Fuente: Informe General de Escuelas que funcionan en edificios totalmente construidos por el Curso de Perfeccionamiento para Maestros Rurales, 1972.

señalando el éxito de la experiencia: “debemos destacar como conclusión, que en esta cruzada de realizaciones, además del Ing. Alejandro Nogués Acuña y del CNE que supo alentarlo, ha triunfado con relieves estupendos la capacidad del maestro rural argentino a quien vaya nuestro emocionado homenaje”³⁵.

2.2 CARACTERÍSTICAS DEL CURSO

En 1958 comienzan el Curso, previa selección del CNE, un total de 160 maestros/as procedentes de distintas regiones del país. De esta diversidad da cuenta Olga Cossetini en una carta escrita desde su puesto en Ezeiza:

“Un maestro coya, auténtico, de primera agua, que habla con los de su tierra, con los dientes apretados y con monosílabos, se pone las manos en el bolsillo y frente a un compañero, y mirándose a la cara cantan una hora seguida carnavalitos y otros cantos de la tierra. Nació en Humahuaca y es la primera vez que desciende hasta nosotros los del llano. Hay un sanjuanino con una preciosa voz que canta zambas y cuecas con una voz deliciosa. Hay una correntina con una voz aterciopelada que dedicó a sus compañeras un canto “a la mamá” que las hizo llorar. Hay un maestro del confín con Bolivia que en el mes de septiembre cuando el termómetro marca 48° no hay una sola gota de agua para beber. Hay maestros chaqueños, algunos valiosos, hay mediocres con escaso interés hasta ahora por el curso. Será nuestra obligación infundirles ánimo y un nuevo espíritu”³⁶.

Si bien según la Resolución del CNE del 16 de octubre de 1957 la fecha prevista para la iniciación del curso era el 8 de enero de 1958, se inaugura oficialmente el 17 de Enero. El diario *La Prensa* anuncia este evento, que contó con la presencia del

³⁵ Artículo “La escuela en el ámbito rural. El éxito de una experiencia argentina” en *Revista La Obra*, sección *Nuestro Mirador*, Abril de 1964.

³⁶ Carta de Olga Cossetini desde su cargo de Ezeiza. Ezeiza, 12 de enero de 1958. Archivo Cossetini, IRICE, Rosario.

entonces Presidente de la Nación General Pedro Eugenio Aramburu, quien en su discurso afirma: “Ha sido para mí una gran satisfacción poder asistir a un acto de esta naturaleza que significa, esencialmente que el país comprende que es necesario ajustarse a sus necesidades reales. Este perfeccionamiento que obtendrán los maestros rurales, y la particular atención que se presta con ello a las escuelas rurales, es la prueba de que el país comienza a comprender cómo es necesario satisfacer a sus necesidades básicas. La riqueza que descansa en el agro, se basa también en la labor educativa que cumplen los maestros en las escuelas rurales”³⁷.

También Olga Cossettini en su carta desde Ezeiza afirma que la inauguración del curso tuvo lugar el 17 de Enero³⁸.

La modalidad de cursado era intensiva, cumplimentando seis horas diarias de lunes a viernes y tres los sábados. De este ritmo de trabajo dan testimonio tanto docentes como maestros/as asistentes:

Son las seis de la tarde de un día sábado, quiero decir que es la primera tarde un poco descansada, una tregua después de una semana de intensísima labor que empezaba a las seis de la mañana para concluir a las once de la noche. Tarea sin tregua y por momentos agobiante.³⁹

Vivíamos en el Hogar Escuela, (...) vivíamos ahí los 155 docentes, que a la semana algunos empezaron a irse (...) Era un ritmo de trabajo de 6 de la mañana a 6 de la tarde, y teníamos todas las materias dictadas por profesores del Bernasconi, por expertos, etc. Veíamos todo lo que necesita el campo, la escuela rural.⁴⁰

³⁷ Diario La Prensa, Sábado 18 de Enero de 1958. Buenos Aires, Argentina.

³⁸ “El 17 se inaugura oficialmente, creo que con la presencia de Don Pedro Eugenio y algunos ministros, pero nosotros hemos iniciado ya regularmente las clases y las tareas prácticas.” Carta de Olga Cossettini desde su cargo de Ezeiza del 12 de enero de 1958. Archivo Cossettini, IRICE, Rosario.

³⁹ Carta de Olga Cossettini desde su cargo de Ezeiza del 12 de enero de 1958. Archivo Cossettini, IRICE, Rosario.

⁴⁰ Notas de la entrevista a Angela Barbato, asistente al Curso y socia fundadora de Asociación de Maestros Rurales Argentina, AMRA) Rosario, Mayo, 2007

Los alumnos-maestros se alojaban en pabellones colectivos en el Hogar-Escuela⁴¹ de manera que la convivencia, además de generar un clima de trabajo donde se compartían las costumbres propias del lugar de procedencia de cada uno, estrechó un fuerte vínculo que perduró, dando lugar 20 años después a la creación de la Asociación de Maestros Rurales Argentinos (en adelante AMRA)⁴² que se reúne periódicamente para tratar cuestiones relativas a la enseñanza en el medio rural.

En relación al contenido y desarrollo de los estudios, como se puede observar en el detalle del plan de estudios presentado más arriba, encontramos que la capacitación que se brindaba a los maestros comprendía una diversidad de cuestiones provenientes del ámbito agropecuario, de la pedagogía, las ciencias económicas y la salud, sumado a los talleres de distinta índole.

Al respecto y valorando positivamente esta formación afirma una revista de importante difusión en la época: “No se trata de producir cosas que sirvan para desarrollar únicamente los trabajos educativos generales; se desea producir elementos útiles para resolver con efectividad los problemas más comunes que se presentan en el campo. El maestro rural debe ser un “sabelotodo” pues a él acudirán para formularle las más diversas preguntas, y es necesario que pueda contestarlas con acierto; y hacia tal finalidad se orientaron los cursos”⁴³.

Esta expectativa de formar un maestro “sabelotodo” se pone de manifiesto al establecer el CNE que “las enseñanzas teóricas y prácticas serán las mismas para ambos sexos”⁴⁴. En este sentido, Olga Cossetini hace una interesante observación: “Estos alumnos pasan por numerosas actividades, mujeres y hombres en las mismas.

⁴¹ Resol. CNE 16/10/57.

⁴² Asociación de Maestros Rurales de Argentina. “Desde 1978, se realizan cada año en distintas provincias encuentros de camaradería e intercambio de experiencias de los maestros que compartieron esta cruzada inédita, que quiso ser un hito permanente de perfeccionamiento para el maestro rural, pero que las circunstancias políticas lo convirtieron en un esfuerzo más, desperdigado y casi desconocidos por la docencia argentina”. *Reseña del Encuentro AMRA*, Mendoza, 1984.

⁴³ Artículo “Mejores condiciones de vida para el campesino argentino” (autor: Guillermo Ruiz Rivera), publicado en la Revista *Leoplán* de septiembre de 1958. Esta revista de la editorial Sopena de amplia difusión se publicaba desde la década del 30. Fotos de Archivos personales.

⁴⁴ Resolución CNE, 16/10/1957.

Me divierte ver a los varones en las clases de corte tomándose las medidas y haciendo moldes para un pijama o una camisa. Es una actividad que les gusta. Lo mismo que las del lavado y el planchado”. Y agrega: “Pues un maestro rural debe saber hacer de todo”⁴⁵.

En alusión a esto, existen fotografías de los maestros asistentes al Curso de Perfeccionamiento para Maestros Rurales en el Hogar Escuela de Ezeiza, realizando diversas actividades, a modo de ejemplo: maestros retornando de una extensa jornada de trabajo agrícola y maestras en el taller de herrería⁴⁶.

Cerramos este apartado con una breve y anecdótica referencia a la labor desempeñada por Olga Cossettini en este curso a partir del modo en que una de las alumnas de entonces la recuerda: “Ella fue la vicedirectora, una mujer extraordinaria y severa. Hablaba mucho de democracia pero era severa. Nosotras éramos jovencitas, ella era severa (...) Eso en el `58. Después le perdí el rastro, ella no va al ciclo de prueba, termina ahí como Francantonio Porta. (...) Ella nos daba el trabajo pedagógico, el trabajo de campo que debía hacerse en las escuelas con plantas, animales, geología, ella estaba en eso. (...) Era severa, nos daba una rabia... “ahí está la señorita Cossettini” decíamos... pero está bien, éramos maestras y maestros de 20 años y se hacían parejitas, más de uno se casó. Porta era más permisivo, y alguien tenía que cuidar, entonces de noche revisaba que apagamos la luz”⁴⁷.

3. EL CURSO DE PERFECCIONAMIENTO DOCENTE PARA MAESTROS RURALES DEL INSTITUTO BERNASCONI

Por Resolución del 2 de septiembre de 1958 se crea el Instituto “Felix Fernando Bernasconi” de Perfeccionamiento Docente e Investigaciones Pedagógicas⁴⁸. En este Instituto se dictó, entre otros, un Curso de Perfeccionamiento Docente para Maestros Rurales al que interesa hacer referencia en este trabajo porque si bien muestra intereses coincidentes con el Curso auspiciado por

⁴⁵ Carta de Olga Cossettini desde su cargo de Ezeiza del 12 de Enero de 1958.

⁴⁶ Hay fotografías publicadas, por ejemplo, en el artículo “Mejores condiciones de vida para el campesino argentino” (autor: Guillermo Ruiz Rivera) en la Revista Leoplán de septiembre de 1958. También conservan fotografías de la experiencia miembros de AMRA que participaron de la misma.

⁴⁷ Fragmentos de la entrevista a Angela Barbato.

⁴⁸ Boletín del Consejo Nacional de Educación de abril de 1960 pags. 22, 23 y 24

la UNESCO en relación con la necesidad de formar maestros especializados para las escuelas rurales, al mismo tiempo, tanto los organismos que aportan especialistas y colaboran en su dictado, como el plan de estudios previsto, presentan algunas diferencias.⁴⁹

Este curso contaba con dos propuestas diferenciadas: una para Buenos Aires y otra para el interior del país. La primera de ellas se organizaba en conjunto con la Universidad de Buenos Aires, Facultad de Agronomía y Veterinaria, Departamento de Extensión Cultural. El curso tenía una duración de 196 horas, las clases prácticas se dictaban en las instalaciones de la Facultad y las teóricas en el Instituto Bernasconi.

El plan comprendía las siguientes materias: Avicultura, Cunicultura, Oleaginosas y textiles, Pedagogía de la escuela rural, Horticultura, Primeros auxilios de veterinaria, Plantas tóxicas y medicinales, Prácticas de jardinería, Plagas de la granja (zoología), Conservación de frutas y hortalizas, Legislación escolar y del menor, Plagas de la granja (fitopatología), Elementos de sociología rural, Edafología, Arboricultura, Cereales, Higiene rural, Apicultura, Forrajicultura, Fruticultura, Economía rural, Lechería, Zootecnia.

En el interior del país se organizaba en forma conjunta entre el Bernasconi y el INTA y colaboraban además los Ministerios de Educación de Nación y de las provincias, los Ministerios de Salud de Nación y de las provincias, Ministerios de Obras Públicas de Nación y de las provincias, Federación Agraria Argentina y Sociedades Rurales. Esta versión del curso para el interior del país contó con un plan de estudios organizado en cuatro grupos de materias a cargo de diferentes organismos. El primer grupo de materias era dictado por personal técnico de las estaciones y centros de investigaciones agropecuarios de cada región (ingenieros agrónomos, veterinarios, etc.): Avicultura, Cunicultura, Horticultura, Fruticultura, Sanidad vegetal (fitopatología – zoología agrícola), Industrias agrícolas (conservación de frutas, lechería), Plantas

⁴⁹ En el Instituto Bernasconi se dictaban además otros cursos: Curso de Perfeccionamiento Docente para Directores y Maestros de Escuelas para Adultos, Curso de Perfeccionamiento Docente para Directores y Vicedirectores, Curso de Perfeccionamiento Docente para Maestros Aspirantes a Cargo, Curso de Literatura Infantil, Música, Ritmo y Juego, Curso de Lenguaje Gráfico, Curso de Material Didáctico para Jardines de Infantes, Curso de Psicólogo Escolar, etc. (Boletín del Consejo Nacional de Educación de abril de 1960).

tóxicas y medicinales, Primeros auxilios de veterinaria, Organización y finalidad educativa de los “Clubes” rurales, Apicultura, Zootecnia, Arboricultura, Jardinería, Economía rural. El segundo grupo de asignaturas era dictado por personal dependiente del Consejo Nacional de Educación, Ministerios de Educación de Nación y de las provincias, Consejos de Educación de provincias y universidades: Pedagogía, Sociología, Legislación y organización escolar, Derecho y economía social, Material didáctico, Educación estética (expresión creadora), Psicología, Didáctica. Otro grupo de materias era dictado con la colaboración de personal de los Ministerios de Salud de Nación y de las provincias: Higiene general, Sanidad del hombre del medio rural, Higiene escolar. Y por último un grupo de dos materias se dictó con la colaboración de personal de los Ministerios de Obras Públicas de Nación y de las provincias: Construcción de viviendas, Construcciones escolares.

Puede observarse que esta versión del curso para el interior del país tuvo un plan de estudios que, a diferencia del anterior, estaba diagramado distinguiendo la especificidad de las materias y los profesionales dedicados a ellas así como las instituciones u organismos a los que pertenecían. También se observa que los expertos que participaban de estos cursos del Bernasconi provenían de la UBA, del INTA o de otros Ministerios eran, en suma, expertos o técnicos locales. Se destaca también la mención a la colaboración que se solicita para el dictado de este curso a la Federación Agraria Argentina y a las Sociedades Rurales.

El Instituto Bernasconi continúa desarrollando esta tarea de perfeccionamiento para maestros rurales durante las siguientes dos décadas. A comienzos de la década del '70 el Boletín de la Institución da cuenta de la continuidad de estas actividades resaltando la articulación interinstitucional: “Estos cursos se llevan a cabo en colaboración con la Universidad Nacional de Buenos Aires y cuentan con el concurso profesional de los docentes de la Facultad de Agronomía y Veterinaria además de los especialistas designados por el Consejo Nacional a través de las autoridades del Instituto. Casi doscientos maestros y directores rurales concurren en este año de 1971 a las aulas del Bernasconi y de la Facultad”⁵⁰.

⁵⁰ Boletín Informativo del Instituto Bernasconi – Buenos Aires, septiembre de 1971.

4. ALGUNAS CONSIDERACIONES FINALES

Este primer avance en la reconstrucción del impulso que recibe la capacitación de maestros rurales en el contexto del desarrollo, auspiciada por organismos nacionales e internacionales, constituye un aporte para la comprensión de la relación entre educación y saberes del trabajo propios del ámbito rural en la Argentina. También nos permite reconocer diferentes líneas o enfoques de este tipo de capacitación.

En un primer análisis se puede apuntar que en el primero de los cursos el énfasis estaba puesto en la capacitación del maestro como promotor de las buenas prácticas de higiene y de alimentación en el medio rural; el docente debía saber “de todo”, debía poder aconsejar a los campesinos en temas de vivienda, de salud, de alimentación y tener además algunos conocimientos relacionados con la producción agropecuaria. Esta propuesta se vinculaba, sin dudas, con aquel concepto de educación fundamental que marcaba el proyecto educativo de la UNESCO a partir del cual se estipulaba que la educación debía contribuir a mejorar la calidad de vida y a desarrollar la región.

En el caso de la propuesta desarrollada desde el Instituto Bernasconi, aparece con mayor claridad el peso de los contenidos vinculados con diferentes aspectos de la explotación agropecuaria, el énfasis aquí se encontraba en la formación técnica del maestro en prácticas específicas de producción agropecuaria en detrimento del perfil del docente rural como promotor comunitario.

No obstante estas diferencias en ambas instancias de formación, se evidencia la articulación entre educación y desarrollo socio-económico propia de las políticas de la época. Tal como lo anticipábamos en las primeras líneas, la confluencia de distintos organismos apuntando en este caso a la formación docente, da cuenta de la intencionalidad de generar transformaciones en el sistema productivo, en este caso específicamente del sector agropecuario. De esta manera, el análisis de las prácticas pedagógicas aquí desarrollado posibilita continuar considerando por un lado, los saberes del ámbito rural en tanto representativos de la compleja relación entre educación y trabajo, y por el otro, al docente rural como actor y constructor de la trama social en la que se condensan esas relaciones.

FUENTES PRIMARIAS

RESOLUCIONES:

Resoluciones del Consejo Nacional de Educación.

Sesiones: 16/10/1957; 28/10/1957; 08/05/1958; 2/07/1958.

Boletín del Consejo Nacional de Educación, Abril, 1960.

Carta de Olga Cossettini desde su cargo de Ezeiza. Enero, 1958. Archivo Cossettini, IRICE. Rosario.

ENTREVISTAS:

Socia fundadora de AMRA, Rosario, Mayo, 2007

Delegada de AMRA, Pcia. de Santa Fe, XXVIII Encuentro de Asociación de Maestros Rurales. Rosario, Enero de 2007.

FOTOGRAFÍAS:

Gentileza Sra. Angela Barbato, maestra rural asistente al curso. Rosario, 2007.

OTROS DOCUMENTOS:

Documento elaborado por la Asociación para Maestros Rurales Argentinos "Ing. Nogués Acuña" para el XXVIII Encuentro Nacional de Maestros Rurales

Reseña del Encuentro AMRA, Mendoza, 1984.

BIBLIOGRAFÍA

O. Barsky, J. Gelman, *Historia del Agro Argentino. Desde la conquista hasta fines del siglo XX*, Buenos Aires, Grijalbo Mondadori, 2005.

O. Barsky et al, *El pensamiento agrario argentino*, Buenos Aires, CEAL, 1992.

Mirta Zaida Lobato, *Historia de las trabajadoras en Argentina (1869-1960)*, Buenos Aires, Edhasa Editorial, 2007.

H. Mascali, *Desocupación y conflictos laborales en el campo argentino (1940 – 1955)*, Buenos Aires, CEAL, 1986.

M. Rapoport, *Historia económica, política y social de la Argentina (1880 – 2003)*, Buenos Aires, Editorial Ariel, 2006.

F. Valderrama, *Historia de la UNESCO*, París, UNESCO, 1995.

B. Filiberti y M. Armida, "Entre la proscripción y el desarrollo (1955-1966)" en: A. Plá (coord.), *Rosario en la Historia*, Tomo I. Rosario, UNR Editora. 2000.

E. Ossanna et al., "Una aproximación a la educación en Santa Fe de

- 1945 a 1983", en: A. Puiggrós (direc.), *Historia de la Educación en la Argentina*, Tomo VII. Buenos Aires, Galerna, 1997.
- M. Southwell, "Algunas características de la formación docente en la historia educativa reciente. El legado del espiritualismo y el tecnocratismo (1955-1976)", en: A. Puiggrós (comp.), *Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina (1955-1983)*, Buenos Aires, Galerna, 1997.
- E. Acuña Díaz, *Labor social de un maestro rural*, Mimeo, Centro de Educación Fundamental para la América Latina, México, 1953.
- M. Barrientos, *Evolución de los servicios de extensión en nuestro país. Vinculación con los planteos pedagógicos vigentes*. Mimeo de la asignatura Extensión Rural de la Fac. de Cs. Agropecuarias de la UNC. 2002. Disponible en <http://vaca.agro.uncor.edu/~extrural/BARRIEN03.pdf>
- C. Carballo González, *Evolución del sector agropecuario y agroindustrial en Argentina. Etapas en su desarrollo y principales políticas agrarias*, Mimeo Cátedra Economía Agraria, Fac. Agronomía, UBA, Buenos Aires, 2004.
- Guillermo Ruiz Rivera, "Mejores condiciones de vida para el campesino argentino" en: *Revista Leoplán*, Septiembre, 1958.
- Revista *La Obra*, sección Nuestro Mirador, Abril, 1964.
- Publicación "Las Naciones Unidas al alcance de todos" del Departamento de Información Pública, Nueva York, 1954 (1º edición en español)
- Boletín Informativo del Instituto F. Bernasconi*, Buenos Aires, Septiembre, 1971.
- El Monitor de la Educación*, CNE, Año LXXX N 933-934-935. 1960.
- Diario *La Prensa*, 18 de Enero, 1958.

PRODUCTIVISMO VS. DIDÁCTICA. POLÍTICAS DE ENSEÑANZA AGRÍCOLA EN LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES, 1967-1992

Talía Violeta Gutiérrez
Universidad Nacional de La Plata, Argentina

1-INTRODUCCIÓN

Se ha dicho con razón que “en los problemas educativos presentes hay marcas de irresoluciones pasadas; ellas no son la causa eficiente de lo que hoy ocurre, pero participan de la producción del presente”.¹ El sistema educativo argentino ha sufrido en los últimos años una importante crisis ligada a los efectos socioeconómicos de las políticas neoliberales, que se ha traducido en los efectos ciertamente complicados de la aplicación de la ley federal de educación de 1993 en gran parte de las provincias. Esta fue reemplazada desde 2006, por una nueva ley nacional de educación, habiéndose aprobado previamente la ley de educación técnica de 2005. Esta situación, ligada a la transferencia del conjunto de servicios educativos a las provincias en los años noventa (completando un proceso iniciado con el traspaso de las escuelas primarias durante el gobierno militar), ha incidido en la enseñanza rural y agropecuaria en particular, que debió adaptarse

¹ Adriana Puiggrós (dir.) y otros, *Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina (1955-1983)*, Buenos Aires, Editorial Galerna, Historia de la educación en la argentina VIII, 1997; p.14.

a las sucesivas modificaciones. Actualmente la provincia de Buenos Aires está en vías de una nueva reorganización en consonancia con la legislación nacional que afecta a la modalidad agraria que es separada de la Dirección de Enseñanza Media e integrada a una nueva Dirección de Enseñanza Técnica y Agraria.²

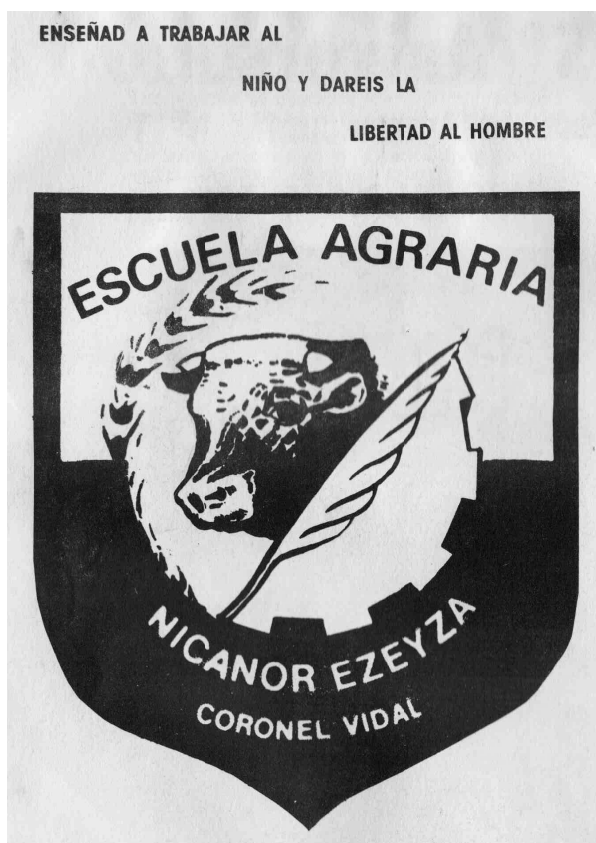
Sin embargo esta evolución reciente ha sido precedida de sucesivos cambios desde la década de 1960, proceso que en la provincia ha adquirido tintes particulares. Situación tanto más importante dado que Buenos Aires concentra –por su extensión y por su importancia económica³– el mayor porcentaje de servicios educativos de especialidad agraria.

Esta particular rama educativa tiene como característica el estar estrechamente ligada a la evolución técnico-productiva del agro a la vez que ha formado parte, tradicionalmente, de las estrategias para el control del éxodo rural. Asimismo, como el resto de la educación formal, ha sufrido el embate de los cambios político-económicos de la Argentina contemporánea. En ese contexto pensamos que para una mejor comprensión de la evolución del mundo rural pampeano y bonaerense en particular es válido el estudio de las políticas de Estado en relación a la población asentada en ese medio, en este caso centrado en la educación agraria de nivel secundario. No es el objetivo de este estudio por lo tanto la enseñanza superior agronómica, con otras características y con sede fundamentalmente en las grandes ciudades.⁴

² Provincia de Buenos Aires, Dirección General de Cultura y Educación, Resolución, N° 894/05. República Argentina, Ley de educación técnico profesional, 26.058, 7/9/2005, art. 17.

³ Buenos Aires es la provincia de mayor extensión geográfica del país, 307.571 km², representa el 11% del territorio nacional, con 30 millones de hectáreas aptas para la producción agropecuaria y ganadera, de la cual es la principal productora y exportadora. Su población era en 1960 de 6.766 miles de habitantes, y de 12.736 miles en 1991. En 1991 de ese total sólo 608.265 vivían en el campo. Ministerio de Asuntos Agrarios, *Nuestra provincia, nuestro campo*, La Plata, 2007; pp. 15-19.

⁴ El papel profesional de los ingenieros agrónomos hasta 1930, ha sido estudiado por: Josefina De Filippo, *La enseñanza superior de las ciencias agropecuarias en la República Argentina*, Buenos Aires, FECIC, 1984. Noemí Girbal de Blacha, “Tradición y modernización en la agricultura cerealera argentina, 1910-1930. Comportamiento y propuestas de los ingenieros agrónomos”, en: *Jahrbuch für Geschichte, Lateinamerikas*, 1992; pp.369-395. Osvaldo Graciano, “Universidad y economía agroexportadora. El perfil profesional de los ingenieros agrónomos, 1910-1930”, en: Girbal, de Blacha, Noemí, *Agro, universidad y enseñanza*. Dos



Escudo Escuela agropecuaria Nicanor Ezeiza de Coronel Vidal. *Escuela Superior Agraria Nicanor Ezeiza, Cnel. Vidal*, Provincia de Buenos Aires, Ministerio de Asuntos Agrarios, La Plata, 1958 (folleto).

Los límites temporales propuestos reflejan la situación descripta. El año 1967 fue el de la transferencia de las escuelas agrarias nacionales desde la Secretaría de Agricultura a la de Educación. En 1993 se promulgó la llamada “Ley Federal de

momentos de la Argentina rural (1910-1955), La Plata, Editorial de la Universidad Nacional de La Plata, 1998. *Ibidem*, “El agro pampeano en el pensamiento universitario argentino. Las propuestas de los ingenieros agrónomos de la Universidad Nacional de La Plata, 1906-1930”, en: *Cuadernos del P.I.E.A.*, Revista interdisciplinaria de estudios agrarios, 15, IIHES, Facultad de Ciencias Económicas, Universidad Nacional de Buenos Aires, oct., 2001.

Educación”, que, aplicada plenamente en Buenos Aires, introdujo importantes -y cuestionados- cambios en el sistema educativo. El período que transcurre entre una y otra ruptura, es el que nos interesa indagar en este trabajo. Lo podemos dividir, sólo con un objetivo instrumental- en dos grandes etapas. La primera -1967-1982, transcurre en un contexto sociopolítico inestable, con predominio de gobiernos autoritarios, y en lo productivo con cierto crecimiento del agro pampeano. El segundo período (1983-1992) coincide con la primera etapa de la recuperación democrática y el surgimiento de nuevos proyectos educativos.

En cuanto a fuentes y bibliografía, el análisis se basará fundamentalmente en la normativa legal que encuadró la evolución de la enseñanza agrícola, confrontada con actas de jornadas y congresos sobre el tema en los que diversos sectores involucrados en este tipo de enseñanza discuten sus opiniones y propuestas, complementadas con recomendaciones de organismos internacionales.

La faceta del sistema educativo que nos proponemos analizar ha recibido escasa atención de las ciencias sociales, en particular con referencia a períodos recientes. La mayoría de los estudios se ubican cronológicamente a fines del siglo XIX y primeras décadas del XX. Las investigaciones más generales sobre la Argentina agro exportadora se refieren al tema en forma relativamente tangencial, como en el caso de los trabajos clásicos de James Scobie y Carl Solberg, que integran lo que se ha calificado como “visión tradicional” sobre el agro pampeano. Ambos resaltan -para los períodos 1860-1910 y 1912-1930 respectivamente- la ignorancia y analfabetismo de la mayoría de los colonos o chacareros -de origen inmigrante- las dificultades para difundir la educación formal entre los agricultores, y la falta de apoyo político a la acción de las reparticiones respectivas.⁵ Al respecto es Osvaldo Barsky quien critica esta “visión tradicional del agro pampeano”, complejizando el análisis, y, sin estudiar particularmente el tema educativo, destaca el bajo interés de los

⁵ Scobie, James, *Revolución en las pampas*, Buenos Aires, Solar, 1968; p.147-191. Solberg, Carl, “Descontento rural y política agraria en la Argentina, 1912-1930”, en: Gimenez Zapiola, Marcos (comp.), *El régimen oligárquico. Materiales para el estudio de la realidad argentina (hasta 1930)*, Buenos Aires, Amorrortu, 1975; pp.246-281.

diversos gobiernos, hasta la década de 1950, por generar organismos estatales aptos para crear y difundir tecnología. Mientras que Noemí Girbal de Blacha al centrarse en las propuestas basadas en el ideal granjero para la región pampeana, hace referencias a los proyectos sobre enseñanza agrícola en la década de 1910.⁶

La modalidad educativa agraria ha concitado el interés de los estudiosos especialmente en relación al nivel superior de la enseñanza agronómica en el mismo período citado anteriormente, y mucho menos en relación a las escuelas agrícolas. La enseñanza agrícola de nivel medio ha sido abordada por Néstor Auza, en relación a las tres escuelas agronómicas creadas en 1872 por iniciativa de Domingo F. Sarmiento (luego frustrada), y más tarde, en un breve estudio, la evolución de la enseñanza agraria del centenario a 1930, como un subsistema educativo del Ministerio de Agricultura paralelo al establecido por la jurisdicción del Ministerio Instrucción Pública de la Nación. Desde perspectivas diversas asimismo se refieren al tema Graciela Mateo y Marisa Miranda.⁷ Por nuestra parte las políticas de enseñanza agrícola estatal en la región pampeana en su relación con la sociedad rural entre 1897 y 1955, han sido un tema central de investigación desde una perspectiva centrada en los proyectos y realizaciones al respecto con el fin de avanzar en el conocimiento y la comprensión de la evolución histórica de la Argentina rural, y las

⁶ Barsky, Osvaldo, *La agricultura pampeana*, Buenos Aires, CISEA/IICA, 1988; pp.70-77. Barsky, Osvaldo y Pucciarelli, Alfredo, *El agro pampeano. El fin de un período*, Buenos Aires, FLACSO/Oficina de Publicaciones del CBC, 1997; pp.70-79. Girbal de Blacha, Noemí, "La granja: una propuesta alternativa de coyuntura para el agro argentino (1910-1930)", en: *Canadian Journal of Latin American and Caribbean Studies*, 1989; p.86, 97, 103.

⁷ Néstor Auza, "Un intento de diversificar la enseñanza secundaria en la década del 70. Las escuelas agronómicas", en: *Revista. Instituto de Investigaciones Educativas*, N°52, oct. 1985; p.21. Ibídem, La reorientación del plan de estudios de las escuelas agronómicas, *Revista. Instituto de Investigaciones Educativas*, N°53, oct. 1986. Ibídem, "La enseñanza agraria del centenario a 1930", en: *Noveno Congreso Nacional y Regional de Historia Argentina*, Rosario, 26-28 de setiembre de 1996 (separata). Ibídem, "La enseñanza agraria y el modelo de país", en: *Historia*, N°62, 1996. Mateo, Graciela, "Educación rural y cooperativas en tiempos del peronismo (1946-1955)", en: *Segundas Jornadas Interdisciplinarias de Estudios Agrarios y Agroindustriales*, PIEA, Buenos Aires, 7-9/11/2001 (en soporte electrónico). Marisa Miranda, "La 'Escuela Nueva' en la educación rural argentina de comienzos del siglo XX", La Plata, 2001 (inédito).

representaciones sobre la misma en el largo plazo.⁸

Algunas cuestiones relacionadas con la educación rural en épocas más recientes han sido abordadas desde diversas perspectivas, predominando la sociológica. Javier Balsa, sin estudiar específicamente el tema, hace alusión a la manera en que la elección de opciones educativas para los hijos ha incidido en las estrategias residenciales y productivas, al analizar las transformaciones sociales en la agricultura bonaerense.⁹ Con una mirada basada en la sociología y las ciencias de la educación se ha analizado el sistema de escuelas de alternancia, por parte de quienes han estado de una manera u otra vinculados a su implementación, presentando una visión positiva de la cuestión. Asimismo la dificultad de articulación con la Universidad en la modalidad respectiva ha recibido la atención de quienes se vinculan al la docencia agraria.¹⁰ La relación entre educación y desarrollo ha recibido una primera aproximación por nuestra

⁸ Talía Violeta Gutiérrez, "Infancia, educación y mundo rural en la región pampeana. La orientación agrícola en la escuela primaria, 1900-1955" en: *Revista de Historia bonaerense*, "Niños", Instituto Histórico del Partido de Morón (provincia de Buenos Aires), abril /1999, N°19, p. 45-48. Ibídem, "El mundo rural pampeano en el discurso educativo peronista. Buenos Aires, 1946-1955", en: *Cuadernos del PIEA*, N°16, Facultad de Ciencias Económicas, Universidad Nacional de Buenos Aires, 2002; p.5-34. Ibídem, "Estado, educación y sociedad rural en la región pampeana, 1897-1955", tesis inédita, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación – Universidad Nacional de La Plata, mayo, 2005. Ibídem, Educación, agro y sociedad. Políticas educativas agrarias en la región pampeana, 1897-1955, Bernal, Universidad Nacional de Quilmes Editora, 2007.

⁹ Javier Balsa, "Transformaciones en los modos de vida de los chacareros bonaerenses en la segunda mitad del siglo XX y su contraste con los farmers del Corn Belt norteamericano", en: Galafassi, Guido, (comp.), *El campo diverso*, Coloquio "Continuidades y cambios en la Argentina rural del siglo XX. Espacios regionales, sujetos sociales y políticas públicas" (2003), Bernal, Editorial de la Universidad Nacional de Quilmes, 2004; pp. 277-310. Ibídem, *El desvanecimiento del mundo chacarero, Transformaciones sociales en la agricultura bonaerense, 1937-1988*, Bernal, Universidad Nacional de Quilmes Editorial, 2006.

¹⁰ Floreal Forni, G. Neiman, L. Roldán, J. Sabatino, Y G Bacalini, *Haciendo escuela. Alternancia, trabajo y desarrollo en el medio rural*, Buenos Aires, Ediciones Ciccus, 1998. Guillermo Neiman (comp.), *Trabajo de campo, producción tecnológica y empleo en el medio rural*, Buenos Aires, Ediciones Ciccus, 2001; pp. 240-257; 273-282. José Cagigas, "Vinculación de la educación media agropecuaria y Universidad. Un camino por recorrer", en: *XIX Jornadas Nacionales de Fediap*, Corrientes, 2004 (soporte electrónico). Carlos Hurtado, "Escuela rural, producción y trabajo" en: Lilia Hauri de Materi, y Bernabé Alzabé, *Educación y trabajo productivo en la posmodernidad*, Buenos Aires, Ediciones La Colmena, 1991.

parte, en relación a la enseñanza formal y no formal, así como al período más actual.¹¹ Sin embargo, el tema no está agotado y es imprescindible continuar el análisis con las herramientas de la historia de la educación y de la historia agraria, por ser, aún hoy, la vinculación con el agro la característica central de la vida socioeconómica de la región pampeana y bonaerense en particular. Por otra parte, en relación a la cita que encabeza esta introducción, pensamos que los cambios educativos no pueden ser realizados en el vacío, sin tomar debida cuenta de los aciertos y errores del pasado, aspecto en el que las ciencias sociales pueden y deben otorgar su aporte.

2- DE LA VINCULACIÓN CON LO PRODUCTIVO A LA ORBITA PEDAGÓGICA, 1967-1982

El sistema educativo se ha convertido en espacio de conflictos entre diversas propuestas ideológicas y políticas, a través de las cuales los grupos dirigentes construyen su hegemonía, reflejada en enfoques curriculares y pedagógicos divergentes, y la educación agraria no ha escapado a esa situación.

Por otra parte, debemos considerar que la especificidad de la educación agrícola “en cuanto al costo en insumos, tecnología, equipos y provisión de animales y plantas que requiere para una adecuada preparación de los estudiantes, la ha hecho vulnerable, tal vez más que otras modalidades, a los ajustes presupuestarios que frecuentemente se ocultan tras las modificaciones en el sistema educativo”.¹²

Nacida en plena expansión agro exportadora con dos hitos importantes a destacar -la creación de la escuela práctica de Santa Catalina en 1897 en la provincia de Buenos Aires y el subsistema de enseñanza agrícola del Ministerio de Agricultura de la Nación en 1899 (al año de crearse la repartición)- la modalidad

¹¹ Talía Violeta Gutiérrez, “Estado, desarrollo y agricultura en tiempos de inestabilidad política: enseñanza agrícola en la región pampeana (Argentina), 1956-1973”, en: 52º *Congreso Internacional de Americanistas*, Sevilla, España, 17 – 21 de julio de 2006. Ibidem, Estado y enseñanza agrícola en Buenos Aires, pasado y presente, cambios y permanencias, (1956-2001), en: Graciela Mateo, Javier Balsa y Silvia Ospital, *Pasado y presente en el agro argentino*, Bernal, 2007, en proceso de edición.

¹² Talía Gutiérrez, “Estado y enseñanza agrícola en Buenos Aires, pasado y presente,...op cit, p.1.

educativa agrícola se caracterizó por ser una enseñanza minoritaria y separada del sistema educativo común. La excepción fue la misma Santa Catalina que entre 1905 y su desaparición (1928) dependió de la Universidad Nacional de La Plata. En general la estructura asentada en Buenos Aires se basaba -en la jurisdicción provincial y nacional- en “escuelas prácticas” para varones, con la sola excepción de las dos escuelas del “hogar agrícola” para maestras mujeres que funcionaron durante parte de este período (Tandil, 1915-1917 y Bolívar, 1948-1983¹³). La finalidad de esta enseñanza pasaba por el control social de la población rural, para evitar el éxodo y la conflictividad social, que preocupaba a los sectores más conservadores y en segundo término por introducir cierta racionalidad en la producción agrícola, que en la región pampeana estaba mayoritariamente en manos de colonos inmigrantes no siempre adecuadamente preparados para el estilo productivo que se buscaba. La efectividad de esta educación especializada para la población rural estaba condicionada por la marginación de gran parte de ella de estas iniciativas, como los peones rurales y aún la mayoría de las familias chacareras, por su escaso o incompleto acceso a la escuela primaria. Sin embargo en las primeras décadas del siglo XX fue un tema que aparecía reiteradamente en los escritos de los agrónomos y en las sesiones legislativas. Hasta 1940 los proyectos fueron frecuentes e incluían propuestas sobre una ley orgánica para la modalidad y sobre creación de escuelas en diversas localidades, con fuerte participación de los ingenieros agrónomos y dependencia de las reparticiones relacionadas con la producción en el caso de su concreción.¹⁴ En el juego permanente de continuidades y cambios, predominaban las primeras, en especial en cuanto a organización y fundamentos de la enseñanza agrícola que en 1955 contaba con solamente diez establecimientos en la provincia de Buenos Aires. En la segunda mitad del siglo XX esta estructura y funcionamiento se vio alterada con la irrupción de políticas educativas divergentes, que produjeron no pocas tensiones y cambios en el sistema.

¹³ En 1975 se implantó en Bolívar el ciclo de agrónomo general, mixto, que paulatinamente reemplazó a la modalidad del “hogar agrícola”.

¹⁴ Talía Gutierrez, Educación, agro y sociedad..., op cit.



Escuela práctica de Santa Catalina (fundada 1897), Universidad Nacional de La Plata, 1911. Gentileza Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales, Universidad Nac. de La Plata.

El contexto político y socioeconómico posterior a la caída del peronismo (1955) se presentaba complejo e inestable y el proceso de urbanización de la población estaba avanzado en el país, en particular en la provincia de Buenos Aires. Sin embargo la característica fue una mayor difusión del sistema educativo agrario debido a las demandas recibidas desde distintos sectores sociales y en consonancia con la ampliación de la enseñanza media. Asimismo se recepcionaban las propuestas de las agencias internacionales como OEA y UNESCO, que efectuaban diversas recomendaciones para América Latina en cuanto a la difusión de educación especializada para el medio rural. El desarrollismo brindaba desde los años cincuenta el marco adecuado, con su propuesta apoyada en “la fe en el desarrollo y el crecimiento sin límites” que “conservó una dimensión teleológica acerca de la actividad social, en general, y educativa en particular”.¹⁵

¹⁵ Myriam Soutwhell, “Algunas características de la formación docente en la historia educativa reciente. El legado del espiritualismo y el tecnocratismo (1955-1976)”, en Adriana Puiggrós (direc.) y otros, *Dictaduras y utopías...*, op cit; p. 121. La autora desarrolla un análisis sobre las concepciones desarrollistas, el “tecnocratismo” y la acción del CONADE.



Escuela agropecuaria M. S. Fiore de la localidad de Las Flores (fundada circa 1960), en: José Cagigas "Vinculación de la educación media agropecuaria y Universidad...", op cit.

Estas ideas encontraron eco particularmente en la Secretaría de Agricultura y Ganadería de la Nación (en adelante SAGN) que había heredado del anterior Ministerio la administración de la enseñanza agraria y concentraba cuatro establecimientos en la provincia, además de una escuela de la universidad (Inchausti, creada en 1933 como dependencia de la Universidad Nacional de La Plata) que seguía sus planes de estudio. La Dirección General de Enseñanza Agrícola era el organismo encargado del tema y preparaba *"profesionales de nivel medio con conocimientos técnicos e idoneidad suficiente que les habiliten para organizar, administrar y explotar un establecimiento agropecuario o de industrias derivadas, en sus distintas ramas, y actuar en funciones acordes con su especialidad en reparticiones públicas"*. La finalidad era formar mano de obra especializada, profesores para las materias específicas, extensionistas agrícolas, impartir cursos para productores y maestros, asesorar a los servicios públicos y fiscalizar la enseñanza de materias profesionales en los bachilleratos agrotécnicos.¹⁶ Como

¹⁶ Argentina. Secretaría de Estado de Agricultura y Ganadería. Dirección General de Enseñanza Agrícola, *La enseñanza agrícola en la República Argentina* [1º parte], 1963; p.37.

se evidencia en la presentación de la Dirección, el discurso que fundamentaba la enseñanza agrícola y sus objetivos era sensiblemente más amplio que en décadas anteriores, cuando la prioridad era proveer al sector productivo de administradores rurales o meros capataces y evitar el éxodo rural.

Mientras esta modalidad de enseñanza permaneció en la órbita de la Secretaría o el Ministerio de Asuntos Agrarios (en adelante MAA) predominó un criterio “productivista” en sus planes de estudio tanto como en la práctica educativa, y eran frecuentemente objeto del prejuicio de considerárselas refugio para muchachos con problemas o comparables a los institutos correccionales (estas instituciones, que incluían también las que acogían a los menores desamparados, en algunos casos también preparaban a los internados para las tareas rurales, pero sus características eran diferentes a las escuelas agrícolas). Hasta la década de 1940 las escuelas agrícolas se veían obligadas a aclarar en sus reglamentos que “esta no es una institución correccional o de refugio en la que impere el régimen de fuerza, sino un centro de cultura al que se incorpora [el joven ingresante] por su única y sola voluntad, con el firme propósito de hacerse un hombre útil y de carácter, un productor conciente de la riqueza nacional...”¹⁷

En los años sesenta la característica central del sistema fue su equiparación con las escuelas medias, a través de planes de estudio de cinco o seis años de duración, transformándose en bachilleratos con especialidad agraria y eliminando la diferenciación que solía existir entre las dos escuelas “especiales” (ubicadas en Santa Fe y Córdoba) y las escuelas “prácticas” (el resto de las escuelas, entre ellas todas las de Buenos Aires). Era una necesaria adaptación a los tiempos, en momentos en que la competencia en las localidades situadas en el medio agrario se agudizaba con otras modalidades de enseñanza media, como las escuelas de comercio, que comenzaron a generalizarse en la época.

La integración de la enseñanza técnica y profesional (incluyendo la agraria) al sistema general de educación y la urgencia

¹⁷ *Anuario rural*, Dirección de Agricultura, Ganadería e Industrias, La Plata, 1936; pp. 620-621. Talía Gutiérrez, “Estado, minoridad y delito rural en la provincia de Buenos Aires, 1939-1943”, en: *XI Jornadas Interescuelas / Departamentos de Historia*. Tucumán (Argentina), 19-22 de setiembre de 2007.

de prestar especial atención a su valor cultural eran preocupaciones de la UNESCO a mediados de la década en relación a América Latina. Y lo reafirmaba en 1970: “la enseñanza agrícola debe estar integrada al sistema de enseñanza general para permitir la transferencia horizontal y vertical de los alumnos de acuerdo con sus capacidades e intereses”.¹⁸ Se tendía así a igualar las oportunidades de los estudiantes de los medios rurales y urbanos, en épocas en que la demanda social hacia el nivel medio de educación estaba aumentando, y cuando en la provincia de Buenos Aires el problema del analfabetismo había sido ya prácticamente superado.

El MAA fue pionero en el sentido indicado pues ya en 1958 comenzó a regir el nuevo plan de estudios de cinco años. Contaba con un núcleo de materias generales para los tres años primeros años (castellano, matemáticas, historia, geografía, física y química, dibujo, educación física, botánica, zoología), junto con las correspondientes a la enseñanza agraria, completándose con dos años de especialización. Los primeros bachilleres de las siete escuelas agrícolas provinciales egresaron en 1962, aunque pronto se agregó un año más a la carrera y en 1967 se completó el bachillerato de 6 años. A diferencia de la etapa previa, se pretendía y alentaba una formación especializada del estudiante a través del bachillerato agrotécnico que le permitiera culminar sus estudios en las facultades de agronomía y veterinaria. Si desistía de esa opción podía hacer una estadía en una explotación privada y, luego de pasar una prueba de eficiencia, obtener el título de agrotécnico.¹⁹

Las escuelas prácticas agrarias dependientes de la SAGN se demoraron en adoptar el sistema de bachillerato y los planes de estudio continuaron hasta 1966 con una formación general de tres años de duración, que otorgaba el certificado de “capacitado” en las diversas especialidades desde 1950. Predominaba la preparación práctica específica y estaban conformados por una base limitada de cultura general que comprendía aritmética y geo-

¹⁸ L. Malassis, *El desarrollo económico y el planeamiento de la educación rural*, UNESCO, 1967; p. 31. *Seminario sobre el papel de la enseñanza agrícola en el desarrollo rural*, Turrialba, Costa Rica, Organización de las Naciones Unidas, UNESCO, oct. 1970; p.39.

¹⁹ *Escuela Superior Agraria Nicanor Ezzeiza, Cnel. Vidal*, Provincia de Buenos Aires, Ministerio de Asuntos Agrarios 1958, La Plata; pp. 11-12. *Escuela Agropecuaria “Oswaldo Magnasco” 75º Aniversario*, Dolores, Provincia de Buenos Aires, Ministerio de Asuntos Agrarios 1985.

metría, castellano, historia y geografía, educación democrática, y física y química, completándose con asignaturas propias para cada especialización, más los correspondientes trabajos de campo.

Existían escuelas que otorgaban los títulos de técnico en lechería, mecánica agrícola y experto en granja respectivamente (Tandil, Miramar y Olavarría), sumándose la escuela Inchausti (partido de Veinticinco de Mayo) perteneciente a la Universidad Nacional de La Plata que seguía los mismos planes de estudio, con orientación “agrícola ganadera”. Brindaban una formación muy definida y predominio de las clases prácticas sobre la preparación general. No eran entonces asimiladas a la enseñanza media, y, si los estudiantes deseaban seguir estudios superiores, debían ingresar a una escuela agrotécnica, en Casilda (Santa Fe) y Bell Ville (Córdoba).

Una excepción a este sistema eran las “misiones mono-técnicas”, de residencia temporal en pequeñas localidades, que funcionaban en la órbita del Ministerio de Educación de la Nación y eran una pervivencia de la etapa peronista (creadas en 1947 y luego modificadas varias veces). Aunque en su mayoría se dedicaban a enseñar oficios urbanos también existían las de especialidad agrícola, mecánica rural y de cultura rural y doméstica. Por otra parte cabe mencionar al INTA (Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria) creado en 1956 con el fin de enfrentar los requerimientos de generación y difusión de tecnología agropecuaria, que, si bien no tenía jurisdicción sobre las escuelas, colaboraba en diversos proyectos de extensión, y tempranamente estableció la colaboración con el MAA provincial. Dependían del INTA los “clubes agrícolas”, una iniciativa de educación no formal dirigida a los jóvenes rurales que, si bien de larga data, halló en esta entidad una expresión más orgánica y continuada.²⁰ Las escuelas privadas, tanto confesionales como de diversas entidades, que eran reconocidas por el Estado, debían adaptar sus programas a los vigentes en las distintas jurisdicciones.

Si nos centramos nuevamente en las políticas de educación agrícola formal, se destaca desde mediados de la década de 1960 la preparación para la transferencia desde las jurisdicciones ligadas a la producción al sistema educativo común. En efecto, la modificación

²⁰ Ver: Talía Gutiérrez, “Estado, desarrollo y agricultura...”, op cit, pp. 16-25.

de los planes de estudios llevada a cabo desde 1966 con la finalidad de adaptar la enseñanza agrícola al resto de la educación media por el decreto 4121,6/12/1966 firmado por el gobierno de la “Revolución Argentina”, preveía el acuerdo de la SAGN y la Secretaría de Educación de la Nación para su puesta en práctica.

Estas transformaciones no se dieron sin embargo sin discusiones entre quienes estaban vinculados al tema, en especial ingenieros agrónomos (en tanto profesionales y también como profesores en las escuelas) y docentes. El punto de fricción era probablemente la dependencia administrativa, la mayor o menor ingerencia de los profesionales agrónomos o de los pedagogos en la organización escolar, en estrecha relación con la manera de enfrentar el desdoblamiento rural. En 1965 se había creado una “comisión permanente” del Primer Congreso de Enseñanza Agropecuaria, que culminó en las Jornadas reunidas en la ciudad de Buenos Aires en noviembre de 1967. Participaron once provincias, la Capital federal y entidades privadas. La delegación provincial bonaerense contó con 17 personas es decir el 19 % del total, porcentaje que se vería aumentado si consideramos que las entidades relacionadas con el sector empresario privado que participaron en el encuentro realizaban una gran parte de su actividad en la provincia. La Federación Agraria Argentina, entidad representante de pequeños y medianos productores fundamentalmente agrícolas o mixtos con sede en Rosario (Santa Fe) había hecho el 90% del esfuerzo para que la comisión permanente funcionara, quedando el 10% restante a cargo de la Confederación General Económica.²¹ Estas entidades, de carácter privado, como representantes de los sectores productivos vinculados al capital nacional, radicados en las zonas productoras y en relación con la población apelada como proveedora de los potenciales alumnos para este tipo de enseñanza, apoyaban el emprendimiento tendiendo a una mejor preparación de la mano de obra y la detención del éxodo rural. La reflexión sobre el tema apuntaba a que “tal éxodo no tiene el mismo alcance socio-económico, según sea el centro industrial o la ciudad la meta a la que arriben, ya que si es a los primeros, cabe suponer una traslación de fuerzas de un sector económico a otro, que puede llegar a

²¹ Primer Congreso Nacional de Enseñanza Agropecuaria, 9-y 10/11/ 1967, Buenos Aires, mimeo.

considerarse lógico dado el proceso progresivo de la economía nacional, con el paso de un estadio puramente agropecuario a otro agropecuario-industrial”, caso contrario se produciría un “verdadero desequilibrio social”. Sin embargo no se dejaba de considerar que aunque “no existe antinomia entre campo e industria, las posibilidades del ‘desarrollo Nacional’ dependen básicamente de la disponibilidad de los recursos que se obtengan con la promoción de los productos agropecuarios en el comercio exterior”.²² Si bien se trataba de llegar a conclusiones conciliadoras entre los sectores productivos, no se dejaba lugar a dudas de cuál era el verdadero proveedor de divisas para la economía nacional, aunque los sectores productivos más concentrados y relacionados con la exportación no participaran como auspiciantes del encuentro.

Las propuestas se centraban en la extensión de la enseñanza agropecuaria a otros niveles educativos además de la escuela media y la transferencia, en el nivel nacional, desde la órbita de la Secretaría de Agricultura y Ganadería a la de Educación, además de la realización de encuestas sobre el éxodo rural, apoyar el cooperativismo entre otras. El escaso desarrollo cuantitativo de esta modalidad de enseñanza en el nivel medio durante los sesenta años que había permanecido en la jurisdicción de agricultura fue uno de los argumentos de mayor peso, el mismo que fue utilizado luego en la norma legal respectiva que sancionó el traspaso a partir de 1967 (las escuelas agrícolas nacionales pasaron a integrar el sistema educativo común por el decreto 9882-29/12/1967).²³ Sin embargo en el congreso no estuvieron representadas las carteras educativas nacional y de la provincia de Buenos Aires para exponer su posición ante el tema, aunque sí las de otras jurisdicciones, lo que nos hace pensar en cierta discrepancia en cuanto a la forma de llevar a cabo las transformaciones demandadas en relación a la enseñanza agrícola.

Estas modificaciones se daban en el marco de las medidas desarrollistas en educación auspiciadas por la CEPAL y UNESCO que en 1966 convocaron en Buenos Aires una conferencia de ministros de educación de América Latina y el Caribe. Esta destacó la necesidad de *“vincular los planes de desarrollo educativo*

²² Ibídem.

²³ Ibídem. p. 5.

a los planes nacionales de desarrollo integral”²⁴ Asimismo el Consejo Nacional de Desarrollo, CONADE (creado en 1961) fue dotado de una sección de “Educación” y promovió estudios respecto al sistema educativo en general y en especial del nivel medio.

Por el nuevo plan de estudios aprobado para las escuelas agrícolas nacionales, además de duplicarse la duración de la carrera -ahora sería de seis años- se unificaba la formación en todas las escuelas agrotécnicas, eliminando la jerarquización existente anteriormente entre “prácticas” y “especiales”. Se ampliaba así la oferta educativa agraria completa a un mayor número de estudiantes, medida que favoreció particularmente a Buenos Aires que anteriormente no contaba con escuelas agrotécnicas nacionales superiores. La estructura de servicios educativos agrarios se completaba con los Centros de Educación Agrícola (CEA), un tipo de enseñanza no formal, dedicados a ofrecer cursos para adultos, en la modalidad de enseñanza profesional, con el objetivo de lograr una capacitación permanente de la población rural o interesada en esa temática.²⁵

A partir de 1967 los estudios en las escuelas agrotécnicas de la SAGN estarían divididos en dos ciclos: “expertos agropecuarios”, de tres años, que permitía al alumno la transferencia horizontal hacia cualquier escuela media, y ciclo de “agrónomos” que habilitaba a ingresar sin trabas a la universidad, eliminando así una limitación que afectaba hasta entonces a esta modalidad. Los objetivos de la enseñanza eran diferenciados, para el ciclo de expertos buscaba “explorar las aptitudes vocacionales del adolescente y formar trabajadores rurales calificados”, mientras el ciclo de agrónomos se proponía preparar técnicos de nivel medio, capacitarlos para dirigir sus explotaciones y posibilitar el acceso a la universidad.²⁶

Aunque en conjunto la nueva organización y planes de estudio constituían un adelanto en relación al sistema existente

²⁴ Myriam Soutwhell, “Algunas características de la formación docente en la historia educativa reciente. El legado del espiritualismo y el tecnocratismo (1955-1976)”, en Adriana Puiggrós, (direc.) y otros, *Dictaduras y utopías...*; pp.110-112.

²⁵ Ministerio de Cultura y Educación, Disposiciones legales..., op cit. *Fundamentos de la educación rural en la provincia de Buenos Aires...*

²⁶ Decreto 4121, diciembre de 1966, “Planes de estudio para la educación agropecuaria de nivel medio” (BO 29/12/66), Anales de Legislación Argentina, XXVI-C 1966, p.1772-1773.

previamente, los fundamentos del ciclo de expertos no dejaban de remitir a ciertas formas de jerarquización de la enseñanza (como antes con las escuelas prácticas) y aún de control social. Este aspecto se advierte en torno al acento puesto en lo vocacional y la formación del trabajador rural. Los argumentos eran semejantes a los utilizados para una experiencia piloto que se llevó a cabo contemporáneamente en la educación común, conocida como “Reforma educativa”, que acortaba el primer ciclo primario, y creaba una escuela intermedia, con características que parecían “dirigirse implícita pero directamente a los sectores de clase obrera y trabajadores manuales” por “el énfasis dado al problema de la educación y orientación vocacional” para el trabajo.²⁷

Los planes de estudio contemplaban una batería de asignaturas comparables a la educación media común para el ciclo de expertos, agregando las materias propias de cada especialización (agropecuaria, agrícola, ganadera o granja). La currícula del “experto en mecánica agrícola” era diferenciada e incluía tecnología, maquinaria, reparación de máquinas e implementos, electricidad y seguridad en el trabajo. El ciclo de agrónomos introducía asignaturas técnicas específicas y arribaba al título de “agrónomo general”, especializado en ganadería, en cultivos, en granja o en industria lechera. A inicios de 1980 se introdujo el concepto de “experiencias” en lugar de “explotación” para las clases prácticas.²⁸ Esta modificación implicaba no solamente un cambio de nombre sino una orientación didáctica diferente de los trabajos prácticos, más centrada en el alumno, y con mayor incidencia del aspecto didáctico de la enseñanza por sobre la cuestión productivista.

Esta currícula básica era común a todas las especialidades y a ella se agregaban las asignaturas y trabajos de campo específicas de cada una, tanto para el ciclo de expertos como para el de agrónomos.

²⁷ Daniel Pinkasz y Cecilia Pitelli, “Las reformas educativas en la provincia de Buenos Aires (1934-1972), ¿cambiar o conservar?”; en: Adriana Puiggrós (dir.), Edgardo Ossana (coord.), *La educación en las provincias (1945-1985)*, Historia de la educación en la Argentina VII, Buenos Aires, Galerna, 1997; p.39.

²⁸ Decreto 4121..., op cit. Plan de estudios. Adaptado al decreto N°4121/66, en: *Escuela práctica de agricultura y ganadería. María Cruz y Manuel L. Inchausti*, folleto, aprox. 1980; p. 15.

CUADRO 1: PLAN DE ESTUDIOS DE 1966*

PLAN DE ESTUDIOS 1966 - MATERIAS COMUNES	
Ciclo de expertos (tres años)	Ciclo de agrónomos (tres años)
Castellano	Literatura 1º y 2º
Inglés	Inglés
Historia	Historia 2º
Geografía	Geografía 1º
Educación democrática	Filosofía 1º y 2º
Matemática	Matemáticas 1º y 2º
Botánica	Física 1º y 2º
Zoología (2º)	Química 1º y 2º
Física y química (3º)	Anatomía y fisiología comparadas 1º
Anatomía y fisiología (3º)	Botánica agrícola 1º
Contabilidad práctica (2º)	Agricultura general 1º
Organización del trabajo (3º)	Industrias de la granja 1º
Cultura musical	horticultural 1º
Dibujo	Zootecnia y producción animal I 2º
Educación física	Industrias agrícolas I 2º
Trabajos prácticos	Agricultura especial I 2º
	Arboricultura y fruticultura 2º
	Administración rural

Fuente: "Planes de estudio para la educación agropecuaria de nivel medio" (Decreto 412.1BO 29/12/66), *Anales de Legislación Argentina*, XXVI-C 1966, p.1772-1773.

Los ciclos de expertos y de agrónomos continuaron vigentes por largos años, pero en 1972 se creó un "bachillerato con orientación agrícola" en escuelas de la Dirección Nacional de Educación Media y Superior. Se autorizó también la creación de "cursos de expertos" en establecimientos de aquella dirección. En 1974 se implantó en estos últimos el funcionamiento de cursos de técnicos en producción agrícola, ganadera y granjera, aunque no obtuvieron el éxito esperado por la infraestructura escasa e inadecuada y el "divorcio entre enseñanza y realidad agropecuaria regional".²⁹

El sistema de enseñanza agrícola si bien dentro de la estructura educativa, no estaba integrado al tronco de la educación media, (ni a la enseñanza técnica reorganizada en 1963, con un plan

* Donde no se indica el año, la asignatura se cursa durante todo el ciclo.

²⁹ Dirección Nacional de Educación agropecuaria, *Jornadas de capacitación y educación agropecuaria de nivel medio*, Buenos Aires, 20-24/11/1978. Ministerio de Cultura y Educación, Disposiciones legales relativas a la organización institucional y a la estructura académica de la Dirección Nacional de Educación Agrícola, 1985?, (mimeo).

de seis años dividido en dos ciclos, para las escuelas dependientes del Consejo Nacional de Educación Técnica³⁰) sino que poseía su propia jurisdicción, la Dirección Nacional de Educación Agropecuaria, en la cual tenían peso los profesionales especializados. Sin embargo, gradualmente el sistema se iba complejizando y creando mutuas influencias e interdependencias. Se frenaba tal vez así la creación de nuevas escuelas agrotécnicas nacionales especializadas, al permitirse el funcionamiento de cursos y orientaciones agrícolas en las escuelas comunes, no siempre ubicadas en el ámbito rural y respondiendo a intereses a veces alejados del sector de la población dedicado directamente a actividades productivas agrarias.

Cabe destacar que entre fines de los sesenta y la década de 1970 comenzó a imponerse paulatinamente la coeducación en la mayoría de las instituciones que anteriormente eran para jóvenes varones.

En la jurisdicción provincial se produjo a fines de 1977, la transferencia de la enseñanza agraria desde el MAA al Ministerio de Educación por la Ley 8950, medida llevada a cabo también durante un gobierno militar, como había sucedido diez años antes con las escuelas nacionales. La competencia de Asuntos Agrarios en el tema quedaba restringida a la organización de cursos de extensión dirigidos a la población ubicada en las zonas productivas.

El traspaso se había demorado aquí diez años en relación a la jurisdicción nacional, lo cual evidencia tal vez la falta de consenso entre los sectores técnicos y pedagógicos, y, cuando se concretó, la medida se fundamentó en “la mejor y más racional utilización de las infraestructuras que poseen los distintos organismos ...en enseñanza es evidente que el ministerio de educación reúne en sí los mejores elementos para impartirlas, con la consiguiente reducción en los costos presupuestarios”.³¹ Un argumento centrado en la racionalidad del uso de los recursos y de los costos, más que en las cuestiones técnico-pedagógicas discutidas por los expertos.

Mientras las escuelas permanecieron en la órbita del MAA predominó un “criterio productivista” en su organización,

³⁰ Pablo Pineau, “La vergüenza de haber sido y el dolor de ya no ser: los avatares de la educación técnica entre 1955-1983”, en: Adriana Puiggrós (dir.) y otros, *Dictaduras y utopías...*, op cit, pp. 379-402.

³¹ Provincia de Buenos Aires, *Boletín oficial*, 23/12/1977; p. 4446.

con el objetivo primordial de formar gente para el trabajo rural. Desde el punto de vista del sistema educativo común eran “minimizadas”, conservando el prejuicio de considerarlas un “reservorio para chicos con problemas”.³²

Los planes de estudio se adaptaron a los del resto de las escuelas medias provinciales, que desde 1977 incluían tres años de “ciclo básico polivalente”, con la orientación específica de cada escuela.³³ Se obtenía al finalizar ese primer ciclo un título de “práctico” en cada especialidad, y luego de cursar dos años más se lograba el bachillerato agrotécnico. El ciclo básico contaba con un grupo de asignaturas comunes que se repetían en los tres años (Lengua y literatura, Inglés, Matemáticas, Formación moral y cívica, Geografía, Historia, Cultura musical, Educación plástica, Contabilidad práctica y Educación física) a las que se agregaban las materias de carácter científico y agrario.³⁴

CUADRO 2: CICLO BÁSICO POLIVALENTE ORIENTACIÓN FLORI Y FRUTI
HORTÍCOLA. ESCUELA DE ABASTO.

PRIMER AÑO	SEGUNDO AÑO	TERCER AÑO
Físico- química Botánica Floricultura 1 Climatología y edafología Práctica fruti hortícola	Ciencias biológicas Física Química Floricultura II Horticultura I Prácticas fruti hortícolas	Horticultura II Sanidad vegetal Abonos y fertilizantes Prácticas frutihortícolas

Fuente: Dirección General de Cultura y Educación, Escuela agraria Alejandro Korn, Ficha del alumno, 1980-1981, Abasto, La Plata (archivo de la escuela).

3- EDUCACION Y TRABAJO PRODUCTIVO: LAS PROPUESTAS DE LA DEMOCRACIA RECUPERADA, 1983-1992

En diciembre de 1983 Raúl Alfonsín asumía la presidencia de la Argentina luego de la retirada del régimen militar que había deten-

³² Entrevista oral, a Ricardo Peters, egresado de la escuela de Cnel. Vidal, médico veterinario, docente, inspector y asesor en la Dirección Gral. de Cultura y Educación, marzo/2007.

³³ Pedro Vertura, “Reflexiones sobre el ciclo básico secundario”, en *Revista de educación y cultura*, La Plata, 1979; pp.218-223. Dirección General de Cultura y Educación, Escuela agraria Alejandro Korn, Ficha del alumno, 1980-1981, Abasto, La Plata.

³⁴ *Ibíd.* Dirección General de Cultura y Educación, Escuela agraria Alejandro Korn, Ficha del alumno, 1980-1981, Abasto, La Plata (archivo de la escuela).

tado el poder entre 1976 y 1982. Con la recuperación de la democracia hubo en sus inicios una efervescencia de participación ciudadana y la esfera educativa fue un escenario privilegiado para ello (un espacio fue el Congreso pedagógico de 1984), y, aunque no se concretó una nueva ley nacional de educación, la orientación autoritaria dio paso a nuevos proyectos.

En 1983 cuando las condiciones políticas estaban variando, se realizaron las Jornadas de Capacitación y Educación Agropecuaria y en base a sus conclusiones se encararon algunas reformas al plan de estudios de las escuelas agropecuarias (Res. Min. N°31/83). Sin llevar a cabo transformaciones de raíz, el objetivo era “garantizar una formación equivalente a la que otorgaba el ciclo básico común y el superior de la enseñanza media, en el aspecto humanístico y general, a la vez que se brindaba formación pretecnológica y agropecuaria básica”, con una orientación de los conocimientos de aplicación regional. Se mantenía la división en dos etapas, “Ciclo básico agropecuario”, que daba derecho a obtener un “certificado de capacitación” en la especialidad cursada, y el “ciclo superior agrotécnico”. La novedad era que a éste a su vez se lo dividía en una primera etapa de dos años con orientación regional, como “bachillerato agrotécnico” y otra de un año, con el título de “Técnico agropecuario”, en la especialidad de la escuela.³⁵

Sin embargo no se había revisado a fondo el problema y en 1985 se llevó a cabo un Seminario Taller Nacional con auspicio de la UNESCO con el fin de obtener propuestas para la modernización de los planes vigentes. En él participaron 19 provincias, universidades y representantes del Ministerio de Educación. Se elaboraron los lineamientos principales de un nuevo plan de estudios, que fue presentado a las Jornadas Nacionales de Educación Agropecuaria realizadas en Bell Ville ese año. Este dio lugar a una nueva currícula y a la determinación de las incumbencias del técnico agropecuario, que luego de las consultas pertinentes fue aprobada en forma experimental.³⁶ Para entonces existían en Buenos Aires ocho escuelas agrotécnicas dependientes de la Nación pues

³⁵ Ministerio de Educación y Justicia, Escuela agrotécnica “Ing. Tomás Amadeo”, Bolívar, 1986 (folleto)

³⁶ Ministerio de Educación y Justicia, Secretaría de Educación, Dirección Nacional de Educación Agropecuaria, *Plan de estudios para la educación agropecuaria de nivel medio aprobado por resolución N°404/88*, Buenos Aires, 1988.

se habían agregado las de Ezeiza, Mercedes, Navarro y Pergamino a las cuatro existentes desde inicios del siglo XX, pero eran las escuelas provinciales las que crecían mayormente en número.

El nuevo plan de estudios contemplaba en forma armónica y acabada la formación del estudiante pues no preveía el otorgamiento de títulos intermedios y atendía las necesidades de los desertores del sistema a través del desarrollo gradual de capacidades para diferentes actividades y procesos productivos. Por otra parte organizaba todo el aprendizaje por áreas de conocimientos, incluyendo los nuevos adelantos científicos y técnicos como la computación. Un aspecto a destacar es que la parte práctica se instrumentaba a través de un “plan didáctico productivo” que organizaba la producción intentando incluir una graduación de los trabajos más ligada a los aspectos didácticos de la enseñanza, a la vez que se otorgaba gran importancia a la regionalización.³⁷

Enfatiza el plan de estudios el concepto de integralidad de la formación del técnico agropecuario en base a un perfil en cuya definición ocupaba un lugar importante la preparación para el cambio y para los nuevos escenarios productivos. Cabe subrayar que las dos décadas anteriores se caracterizaron en la región pampeana por “el fuerte proceso de cambio tecnológico, a través de la generación, difusión y adopción de innovaciones” que favoreció el desarrollo acelerado de la agricultura, a la vez que se daban cambios en las condiciones sociales, como “aumento del peso de los estratos intermedios de las explotaciones”, desaparición paulatina del arrendamiento tradicional, desarrollo del contratista y de arrendatarios contratistas por un año.³⁸ Una situación que introducía un contexto diferente a las propuestas educativas, que aunque demoradamente como es habitual en el sector, intentaban responder a los cambios operados, que se sentían con fuerza en la provincia.

En ese contexto se definía el perfil del técnico agropecuario como un sujeto preparado para “interpretar, ordenar, realizar y dirigir acciones del proceso productivo agropecuario y agroindustrial, con un criterio técnico-económico y sentido con-

³⁷ *Ibíd.*

³⁸ Edith Obschatko, “Las etapas del cambio tecnológico”, en: Osvaldo Barsky y otros, *La agricultura pampeana. Transformaciones productivas y sociales*, Fondo de Cultura Económica, IICA, CISEA, Buenos Aires, 1988; pp.117-132, en especial p.134-135.

servacionista”, “interpretar y aceptar el cambio”, a la vez que “actuar como agente multiplicador del mismo en su medio y en su comunidad”, resolver situaciones nuevas, colaborar en investigación y experimentación, y continuar estudios terciarios o universitarios.³⁹ Para lograr ese perfil del egresado el plan de estudios se complejiza y se organiza en áreas: de formación general, científica, aplicada e integrada, con un contenido económico y énfasis en los aspectos regionales y de orientación.

CUADRO 3: PLAN DE ESTUDIOS DE 1988

ÁREA FORMACIÓN GENERAL	ÁREA CIENTÍFICA	ÁREA APLICADA	ÁREA INTEGRADA
Ciclo básico			
Lengua Historia Geografía Cultura musical Educación plástica Inglés Educación cívica Educación física	Biología Matemática Ciencias físico-químicas Física química	Agrícola: Horticultura Agricultura general Ganadera: Api-cunicultura Avicultura Ganadería	Subárea económico-contable: contabilidad Subárea mecánica y taller: Taller rural Mecánica agrícola Maquinaria agrícola I
Ciclo superior			
Literatura Historia Geografía Inglés técnico Instrucción cívica Introducción a la filosofía Educación física	Matemática Física Química Dibujo técnico Computación	Agrícola: arboricultura Producción de granos Clima y suelo Producción forrajes Sanidad vegetal Manejo y conserv. de suelos Manejo de pasturas Terapéutica vegetal Ganadera: Ganadería II Sanidad animal I y II Alimentación animal	Economía contable: Economía rural Legislación rural Manejo de empresa Comercialización de la producción Mecánica: Maquinaria agrícola II y III General: construcciones e instalaciones rurales Higiene y seguridad laboral Regionalización y orientación

Fuente: Ministerio de Educación y Justicia, Dirección Nacional de Educación Agropecuaria, *Plan de estudios para la educación agropecuaria de nivel medio aprobado por resolución N°404/88*, Buenos Aires, 1988 (mimeo)

³⁹ Ministerio de Educación y Justicia, Secretaría de Educación, dirección Nacional de Educación Agropecuaria, *Plan de estudios para la educación agropecuaria de nivel medio aprobado por resolución N°404/88*, Buenos Aires, 1988.

En las escuelas provinciales a partir de 1983 se tendió a asimilar el plan de estudios al que se implementaba simultáneamente en las escuelas nacionales, adoptando finalmente el programa de 1988, conformado por un ciclo básico agrario de tres años y un ciclo superior de otros tres años del cual egresaban los técnicos agropecuarios.

Otra novedad, esta vez en la jurisdicción de la provincia de Buenos Aires fue la incorporación del movimiento de alternancia a la enseñanza agrícola con los Centros Educativos para la Producción Total (CEPT) cogestionados entre la sociedad civil y el Estado. Un sistema que se había instalado en Santa Fe en 1971 con las escuelas de la familia agrícola (EFA) luego de la visita de Jean Charpentier que difundió el modelo de las *Maisons Familiales* francesas originadas en 1935-1937. La metodología de trabajo -en base a un plan de estudios aprobado experimentalmente en 1974 por el Ministerio de Educación- implicaba turnar temporadas de estadía en la escuela y otras en el hogar para integrar a las familias rurales más estrechamente a la educación de sus hijos.⁴⁰ Como muchas otras iniciativas que contaban con la participación comunitaria, esta prácticamente se detuvo durante la etapa del gobierno surgido del golpe de 1976, para reactivarse luego de 1983. Sus fundadores en Francia no buscaban crear una nueva escuela de agricultura, sino que el objetivo consistía en “formar agricultores”. Se caracterizaron desde un comienzo por la gestión a través de una asociación en la cual la mayoría de sus miembros estaba constituida por las familias de los alumnos. La alternancia implicaba la introducción, durante el período de estudio y de formación intelectual, de momentos más o menos largos o numerosos durante los cuales el estudiante participa de las actividades profesionales o productivas de la empresa familiar, y otros en los que permanece en la escuela, sin que ello signifique oponer la “enseñanza de la vida” a la “enseñanza escolar”.⁴¹

Siguiendo esa filosofía de origen francés fue que se crearon los CEPT bonaerenses -el primero en General Belgrano

⁴⁰ Floreal Forni, G. Neiman, L. Roldán, J. Sabatino, y G. Bacalini, *Haciendo escuela...* op cit.; pp. 16-20.

⁴¹ André Duffaure, *Education, milieu et alternance*, París, Éditions Universitaires UNMFREO, 1985; pp. 11, 86-87.

en 1988-, nucleándose a partir de 1992 en una organización de segundo grado, la Asociación Civil "Federación de Asociaciones Centros Educativos para la Producción Total" (FACEPT). Para entonces ya habían sido creados diez Centros en diversos partidos de la provincia. Los CEPT se han caracterizado por su vinculación con el movimiento a nivel internacional -en principio con Francia-, aunque también con España y Estados Unidos, y en estrecha relación con Brasil, Uruguay y Paraguay, con los cuales ha participado en actividades conjuntas como el Encuentro latinoamericano en Reconquista (Santa Fe) que creó la "Red Alternancia de América Latina" en 1994.⁴²

Estas escuelas apelan a un público constituido por las familias de pequeños y medianos productores, arrendatarios, asalariados, contratistas o aparceros, quienes han enfrentado "el dilema de la residencia en el campo" o en la periferia de los pueblos de la campaña bonaerense. Se considera que es un tipo de "alternancia integrada" con un coordinador y la articulación permanente entre la escuela y la empresa productiva. Se ha afirmado que los adolescentes descubren por este medio una mirada nueva sobre sus padres, y aún estos, tal vez descubren sus responsabilidades familiares y profesionales. Para André Duffaure, uno de sus precursores, la alternancia bien comprendida debe realizar: "la práctica antes que la teoría, el análisis de las situaciones antes de la enseñanza formal, el compromiso de todo el medio en que se lleva a cabo" (familia y comunidad).⁴³

Su "metodología promueve la investigación de la realidad en la que está inmerso el estudiante, dando lugar a una producción teórica que se basa en la definición de problemas prácticos que afectan su vida cotidiana, su entorno". El currículum es acorde a la región, integrando "educación y trabajo productivo", orientado a fortalecer formas asociativas y el intercambio de diversas producciones entre los miembros de la comunidad, y "funcionan en un espacio educativo extendido que incluye de manera central el

⁴² Provincia de Buenos Aires, Dirección General de escuelas y Cultura, res. 9589/1991, Contenidos y carga horaria CEPT. FACEPT, Educación rural por un campo mejor, Serie aportes tercer ciclo EGB, Polimodal, 1996; pp. 5-17.

⁴³ André Duffaure, *Education, milieu et alternance*,... op cit, p. 95 (traducción propia).

trabajo en el predio familiar y en la comunidad”.⁴⁴

Se los ha considerado como portadores de un “aire fresco” en la enseñanza agrícola, sin embargo la matrícula se conserva baja, y persisten algunos problemas organizativos. Se ha afirmado que es necesario superar la dicotomía entre los CEPT y las escuelas tradicionales, ya que el ideal sería lograr una síntesis entre ambos sistemas.⁴⁵

En definitiva los CEPT intentan responder a una realidad socioeconómica compleja en el sentido de brindar mayores oportunidades educativas a los jóvenes residentes en el campo o en pequeñas localidades, facilitando su permanencia en el medio rural, pero su adecuación a la normativa del sistema educativo no ha sido siempre fácil y su aceptación no es general, particularmente en la primera etapa analizada.

4- REFLEXIONES FINALES

Las opciones pedagógicas de nivel medio se amplían desde la década de 1960, no tanto por creación de nuevas modalidades sino por complejización de las existentes, en consonancia con una sociedad también ella cada vez más diversa, una de cuyas características es el avance constante de la urbanización en la región pampeana. La enseñanza agrícola, aún conservando su lugar minoritario dentro del sistema educativo, recibe sin embargo nuevos impulsos en consonancia con la necesidad de brindar respuestas a las demandas de la población en cuanto a igualar las oportunidades entre las escuelas rurales y urbanas y asimismo contribuir a la adecuación a una transformación tecnológica en marcha. Si hasta entonces una de las dificultades a sortear por la enseñanza agrícola era la escasez de las escuelas en un territorio tan amplio como la provincia de Buenos Aires y una currícula demasiado restringida a

⁴⁴ Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, Verona Batiuk, “Las escuelas de alternancia”, material elaborado para el trayecto 2 del Proyecto de capacitación para docentes en ejercicio del tercer ciclo de EGB en zonas rurales, Buenos Aires, 1998. Oscar Dinova y Gerardo Bacalini, *Escuelas de alternancia "Un proyecto de vida": educación rural por un campo mejor*. 1, Buenos Aires, GEEMA, Propuestas para educadores 1, 1997; Ibidem, Propuestas para educadores 2, 1997.

⁴⁵ Entrevista a Ricardo Peters. Entrevista a directivos y personal docente de la escuela A. Korn de Abasto y de la Dirección de Educación Técnica y Agraria de la Dirección General de Cultura y Educación (oct.2007).

lo práctico con reducido espacio para la didáctica y la cultura general, la evolución seguida a partir de entonces se ligó a las frecuentes modificaciones en el sistema educativo. Destaca en la gestación de los distintos cambios curriculares la influencia de los organismos internacionales, a través de seminarios y congresos, primando en la década de 1960 e inicios de la siguiente el discurso en torno al concepto de desarrollo.

El perfil del egresado fue variando en relación a la etapa anterior, al incorporar los ciclos de agrónomos o bachilleratos, pues si el primer ciclo continuaba ligado a la preparación de mano de obra rural con lo vocacional como eje, el segundo abría camino a estudios superiores y a la burocracia estatal/privada. Cambios que fueron reforzados al transferirse las escuelas desde los organismos relacionados con la producción a los educativos, que paradójicamente se dio durante gobiernos autoritarios. Esto significó además una mayor injerencia de lo pedagógico y la formación general en las escuelas agrícolas que hasta entonces habían tenido un carácter más puramente técnico, los planes fueron ampliándose y complejizándose en el período intentando responder a las nuevas necesidades pedagógicas. Aunque dadas las frecuentes modificaciones no siempre alcanzaron a obtener resultados definidos (como el plan de 1988 reemplazado paulatinamente desde 1993 por el sistema de EGB y Polimodal de la ley federal de Educación).

Sin embargo y pese a la constante merma de la población rural el número de escuelas aumenta en todo el período a más del doble, esencialmente desde mediados de la década de 1970, a un ritmo mayor al de la población bonaerense en general que, sin considerar los partidos del conurbano (que rodean a la Capital Federal y no incluyen prácticamente sector rural), no alcanzó a duplicarse entre 1960 y 1991. Y desde distintos actores sociales surgen nuevas experiencias como la enseñanza por alternancia que, adaptándose a los sucesivos cambios administrativos intenta dar respuesta a las necesidades de las poblaciones más pequeñas, con menor acceso a otras modalidades educativas, posibilitando a su vez la permanencia en la localidad.

BIBLIOGRAFÍA

- Analfabetismo en la Argentina. Evolución y tendencias actuales*, Consejo Federal de Inversioes, Buenos Aires, 1966.
- André Duffaure, *Education, milieu et alternance*, París, Éditions Universitaires UNMFREO, 1985.
- Boletín oficial*, Provincia de Buenos Aires, 23/12/1977.
- Censo Nacional de población*, República Argentina, 1960; Tomos 1 y 3.
- Claude Grignon, “La enseñanza agrícola y la dominación simbólica del campesinado”, en: Robert Castel, y otros, *Espacios de poder*, Madrid, Ediciones La Piqueta, 1991.
- Contenidos y carga horaria CEPT*, Provincia de Buenos Aires, Dirección General de Escuelas y Cultura, La Plata, Res. 9589/1991 (mimeo).
- Daniel Pinkasz y Cecilia Pitelli, “Las reformas educativas en la provincia de Buenos Aires (1934-1972), ¿cambiar o conservar?”; en: Adriana Puiggrós (direc.), Edgardo Ossana (coord.), *La educación en las provincias (1945-1985)*, Historia de la educación en la Argentina VII, Buenos Aires, Galerna, 1997.
- “Planes de estudio para la educación agropecuaria de nivel medio” (Decreto 4121, BO 29/12/66), en: *Anales de Legislación Argentina*, XXVI-C 1966, p.1772-1773.
- Dirección General de Cultura y Educación, Escuela Agraria Alejandro Korn, *Ficha del alumno*, 1980-1981, Abasto, La Plata.
- Dirección General de Cultura y Educación, *Resolución N° 894/05*, La Plata, 2005, mimeo.
- Disposiciones legales relativas a la organización institucional y a la estructura académica de la Dirección Nacional de Educación Agrícola*, República Argentina, Ministerio de Cultura y Educación, 1985?, (mimeo).
- Escuela Agropecuaria “Osvaldo Magnasco” 75° Aniversario*, Dolores, Provincia de Buenos Aires, Ministerio de Asuntos Agrarios, 1958.
- Escuela agrotécnica “Ing. Tomás Amadeo”*, Bolívar, República Argentina, Ministerio de Educación y Justicia, 1986 (folleto)
- Escuela Superior Agraria Nicanor Ezzeiza, Cnel. Vidal*, Provincia de Buenos Aires, Ministerio de Asuntos Agrarios, La Plata, 1958.
- F. Forni, G. Neiman, L. Roldán, J. Sabatino, y G. Bacalini, G., *Haciendo escuela. Alternancia, trabajo y desarrollo en el medio rural*, Buenos Aires, Ediciones Ciccus, 1998.
- FACEPT, *Educación rural por un campo mejor*, Serie aportes tercer ciclo EGB (Educación General Básica)/ Polimodal, 1996.
- Fundamentos de la educación rural en la provincia de Buenos Aires*, Provincia de Buenos Aires, Dirección de Cultura y Educación, Dirección de Polimodal y TTP, Subdirección de Educación agropecuaria, Diciembre de 2001 (en soporte electrónico).
- Guillermo Neiman, G. (comp.), *Trabajo de campo. Producción, tecnología y*

- empleo en el medio rural*, Ediciones Ciccus, Buenos Aires, 2001.
- Ideas que animarán la acción de la Secretaría de Agricultura y Ganadería en el período 1963-1969*, por Walter Kugler, Buenos Aires, Argentina. Secretaría de Estado de Agricultura y Ganadería, 14/10/1963 (mimeo).
- Javier Balsa, "Transformaciones en los modos de vida de los chacareros bonaerenses en la segunda mitad del siglo XX y su contraste con los farmers del Corn Belt norteamericano", en: Guido Galafassi (comp.), *El campo diverso*, Coloquio "Continuidades y cambios en la Argentina rural del siglo XX. Espacios regionales, sujetos sociales y políticas públicas"(2003), Bernal, Universidad Nacional de Quilmes Editora, 2004; pp. 280-281.
- Javier Balsa, "El 'farmer ausente' II. Transformaciones sociales en el agro pampeano en la segunda mitad del siglo XX", en: Guido Galafassi, Bonet y A. Zarrilli, (comps.), *Modernización y crisis. Transformaciones sociales y reestructuración capitalista en la Argentina del siglo XX*, Bernal, Universidad Nacional de Quilmes, Red Theomai, 2002; pp. 61-80.
- Jornadas de capacitación y educación agropecuaria de nivel medio*, Buenos Aires, Dirección Nacional de Educación Agropecuaria, 20-24/11/1978 (mimeo).
- José Cagigas, "Vinculación de la educación media agropecuaria y Universidad. Un camino por recorrer", *XIX Jornadas Nacionales de Fediap*, Corrientes, 2004 (en soporte electrónico).
- L. Malassis, *El desarrollo económico y el planeamiento de la educación rural*, UNESCO, 1967.
- La enseñanza agrícola en la República Argentina* [1º parte], Secretaría de Estado de Agricultura y Ganadería. Dirección General de Enseñanza Agrícola, 1963.
- Myriam Southwell, "Algunas características de la formación docente en la historia educativa reciente. El legado del espiritualismo y el tecnocratismo (1955-1976)", en Adriana Puiggrós (direc.), M. Amuchástegui, M. Caruso, G. Fairstein, R. Gagliano, P. Pineau, A. Puiggrós, L. Rodríguez, y M. Southwell, *Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina (1955-1983)*, Buenos Aires, Editorial Galerna, 1997.
- N. Bobbio, N. Matteucci, N. y G. Pasquino, *Diccionario de política*, Buenos Aires, Siglo XXI editores, 1997.
- Noemí Girbal de Blacha, "La granja: una propuesta alternativa de coyuntura para el agro argentino 1910-1930", en: *Canadian Journal of Latin American and Caribbean Studies*, 1989; pp.86-103.
- Oscar Dinova, Gerardo Bacalini, *Escuelas de alternancia "Un proyecto de vida": educación rural por un campo mejor*. 1, Buenos Aires, GEEMA, Propuestas para educadores 1, 1997.

- Osvaldo Barsky, *La agricultura pampeana*, Buenos Aires, CISEA/IICA, 1988.
- Osvaldo Barsky, y Alfredo Pucciarelli, *El agro pampeano. El fin de un período*, Buenos Aires, FLACSO/Oficina de Publicaciones del CBC, 1997.
- Osvaldo Barsky y Jorge Gelman, *Historia del agro argentino. Desde la conquista hasta fines del siglo XX*, Buenos Aires, Grijalbo, 2001.
- Pedro Vertura, "Reflexiones sobre el ciclo básico secundario", en *Revista de educación y cultura*, La Plata, 1979; pp.218-223.
- Plan de estudios para la educación agropecuaria de nivel medio aprobado por resolución N°404/88*, República Argentina, Ministerio de Educación y Justicia, Secretaría de Educación, Dirección Nacional de Educación Agropecuaria, 1988.
- Plan de estudios. Instituto superior del hogar agrícola "Ing. Agrónomo Tomás Amadeo"*, 1986 (mimeo).
- Primer Congreso Nacional de Enseñanza agropecuaria*, 9 y 10 de noviembre de 1967, Buenos Aires, (mimeo).
- Seminario sobre el papel de la enseñanza agrícola en el desarrollo rural*, Turrialba, Costa Rica, ONU, UNESCO, oct. 1970.
- Talía Violeta Gutiérrez, "Estado, educación y sociedad rural en la región pampeana, 1897-1955", Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación – Universidad Nacional de La Plata, mayo, 2005 (tesis inédita).
- Talía Violeta Gutiérrez, *Educación, agro y sociedad. Políticas educativas agrarias en la región pampeana, 1897-1955*, Bernal, Universidad Nacional de Quilmes Editora, 2007.
- Ibíd., "Estado, desarrollo y agricultura en tiempos de inestabilidad política: enseñanza agrícola en la región pampeana (Argentina), 1956-1973", en: *52° Congreso Internacional de Americanistas*, Sevilla, España, 17-21/7/ 2006.
- "Estado, minoridad y delito rural en la provincia de Buenos Aires, 1939-1943", en: *XI° Jornadas Interescuelas / Departamentos de Historia*. Tucumán (Argentina), 19-22 de setiembre de 2007.
- Verona Batiuk, "Las escuelas de alternancia", trayecto 2 del Proyecto de capacitación para docentes en ejercicio del tercer ciclo de EGB en zonas rurales, Buenos Aires, Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, 1998 (mimeo).
- Ibíd., *Propuestas para educadores 2*, 1997.

EDUCACIÓN RURAL, CIUDADANÍA Y DEMOCRACIA

EDUCAR CAMPESINOS, FORMAR CIUDADANOS (COLOMBIA 1930-1946)¹

Luis Alfonso Alarcón Meneses
Universidad del Atlántico, Colombia

RESUMEN

A pesar de las diversas vicisitudes que debieron afrontar los gobiernos colombianos de principios del siglo XX, estos intentaron generar un proceso de modernización que abarcara tanto la ciudad como el mundo rural y el cual pasaba necesariamente por dar continuidad al proceso de formación de ciudadanía iniciado en el periodo decimonónico. Para ello ensayaron una serie de acciones y programas educativos dirigidos a la población rural y con los cuales se pretendían fomentar nuevas prácticas agrícolas, generar nuevos hábitos sociales y una cultura ciudadana que les permitieran salir del ostracismo en el cual se encontraba gran parte de la población colombiana. Pero este tipo de acciones debieron enfrentarse con la debilidad del Estado para llevar a

¹ Una primera versión de este artículo se presentó como ponencia en el VII Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana, Quito-Ecuador, septiembre de 2005.

cabo las políticas de modernización educativa, así como al peso que la tradición aun presente en el imaginario de la sociedad campesina y a la fuerte oposición y rechazo de los grandes propietarios, políticos locales y la iglesia que veían en esas acciones un desafío que ponía en peligro el control y poder que ejercían sobre la población rural.

ABSTRACT

In spite of the diverse vicissitudes confronted by the Colombian governments in principles of the century XX, these tried to generate a modernization process that included so much the city as the rural world and which necessarily happened to give continuity to the process of formation of citizen initiated in the decimonónico period. They applied a series of actions and educative programs directed to the rural population and with which they were tried to foment new agricultural practices, to generate new habits social and a citizen culture that allowed them to leave the ostracism in which was great part of the Colombian population. But this type of actions had to face the weakness of the State to carry out the policies of educative modernization, as well as to the local influence that the tradition even presents/displays in imaginary of the society the farmer, and to the strong opposition and rejection of the great proprietors, politicians and the church that saw in those actions a challenge that put into danger the control and power exerted on the rural population.

Colombia transitó a lo largo de la primera mitad del siglo XX, entre la tradición y la modernidad. En la sociedad de la época era muy fuerte el peso de la iglesia, la cual ejerció siempre una fuerte oposición a los intentos de cambio que pretendieron generar los gobiernos liberales que gobernaron el país a partir de 1930 hasta 1946, quienes se encontraron con una población dispersa, ubicada mayoritariamente en espacios rurales, con muy bajos índices de escolaridad y mayoritariamente analfabeta. A ello se sumaban unas condiciones de vida precarias producto de la explotación a que eran sometidas por parte de los grandes propietarios de tierras, quienes en la práctica constituían el verdadero poder ante la debilidad de un Estado ausente en grandes zonas de la geografía nacional.²

En medio de este panorama, llegan al poder los gobiernos liberales, quienes gobernaron por 16 años continuos razón por la cual al período se le ha llamado por parte de la historiografía colombiana República Liberal. Este periodo, en el cual se dan una serie de reformas y proyectos de carácter educativos, constituye uno de los más dinámicos en cuanto a las transformaciones introducidas al sistema educativo nacional. En efecto, este fue objeto de reformas (las que se realizaron entre éxitos y fracasos) impulsadas por algunos sectores liberales identificados con la idea que la educación debía jugar un importante papel en el proceso de modernización del país, el cual pasaba necesariamente por intentar incorporar socialmente a la mayoría de la población con el ideal nacionalista de las élites quienes necesariamente incluyeron a la población campesina en este proceso cuyo propósito consistía en promover una base social al proyecto político liberal e incorporar a grandes sectores de la población a las nuevas dinámicas del mercado capitalista.

Sobre el papel que debía jugar la educación y el objetivo que se perseguía con las reformas resultan ser muy ilustrativas las palabras pronunciadas ante el Congreso por Alfonso López Pumarejo como Presidente de la República. Con ellas, además de efec-

² Sobre esta situación de la escasa presencia del Estado y el poder paraestatal que representaban los hacendados se ha ocupado el sociólogo Gonzalo Sánchez (1985), quien describe que en la mayor parte de las haciendas cafeteras de la época existían calabozos e instrumentos de tortura en los que eran castigados los campesinos, quienes también eran víctimas de onerosas multas que muy difícilmente podían pagar.

tuar una radiografía sobre el estado de la instrucción pública para la época, insistía en que

el colombiano analfabeto por culpa de los poderes públicos no es solamente ignorante, sino la carga más pesada para el resto de los compatriotas, que han de sobrellevarlo, insensiblemente, como una impedimenta en la economía nacional, como el lastre de la República para alcanzar su pleno desarrollo.³

A lo cual agregaba que

Casi todas las empresas industriales o agrícolas del país están montadas sobre la base de una gran masa de analfabetos, brazos baratos, actividad física productiva y poco exigente. Puede ser una teoría monstruosa, pero es, ante todo inexacta. Las reducidas proporciones del sistema económico colombiano no tienen otra causa que la miseria de los mercados, a los cuales se les resta la mayor parte de la población, tan pobre como poco ambiciosa y resignada a una vida vegetativa y oscura. Privado de medios de comunicación con un mundo menos bárbaro que la naturaleza rural que lo rodea, sin saber leer y escribir, el campesino no aspira a mejorar su vida ni, aun dentro de los mismos recursos que tiene a su alcance. Recibirá malos jornales, pero el productor agrícola que se siente beneficiado con ello, parece ignorar que sus artículos tendrían más amplio comercio y mas perspectiva de ensanche su plantación, si esos millones de asalariados les hubiera enseñado la escuela a nutrirse suficientemente, los hubiera prevenido la educación contra la enfermedad, los hubiera tornado ambiciosos trabajadores y consumidores más activos.⁴

³ Alfonso Lopez Pumarejo. "Mensaje al Congreso Nacional en la instalación de sus sesiones ordinarias de 1935", En: *Obras Selectas*, T. 2. Bogotá, 1980, p. 59.

⁴ Ídem

López Pumarejo sería sin duda, de los tres presidentes liberales del periodo, quien tenía más clara conciencia de la necesidad del Estado de enfrentar y superar esta situación que aquejaba a la población colombiana. Por ello la reforma educativa, conjuntamente con la reforma agraria y fiscal sería uno de los pilares fundamentales de su programa de gobierno, al cual denominó *La Revolución en Marcha* y a través del cual pretendió sentar las bases para generar la transformación que el país necesitaba. Para López, el fortalecimiento del Estado pasaba necesariamente por la existencia de una política educativa democrática y alejada de cualquier confesionalismo religioso, dotada también de los recursos financieros necesarios para efectuar las inversiones materiales que habían sido aplazadas por años. La reforma no incluía solo a niños y jóvenes sino también involucro a los adultos a través de programas de alfabetización y escuelas nocturnas de artes y oficios para obreros. Así mismo, se crearon una serie de normales, tanto urbanas como rurales, para la formación de los maestros que necesitaba el país y por lo cual López Pumarejo en varias oportunidades ya había insistido en el hecho de que “No tenemos maestros de primera y segunda enseñanza, como no son los que se forman por su propio esfuerzo, casos aislados, y no el producto de un esfuerzo estatal sostenido, para difundir por toda la república un grupo de institutores que sepan lo que enseñan y lo sepan enseñar.”⁵

La reforma educativa impulsada por el gobierno de Alfonso López generó el rechazo de los conservadores y de la iglesia, quienes veían en ella un peligro para el mantenimiento del statu quo y del control que ejercían sobre amplios sectores de la población, especialmente la campesina. En algunas opiniones contra este proceso de cambio, se insistía en que

El gobierno tiene una frase consagrada para justificar sus actuaciones. Hay que desfanatizar a este pueblo. Y por desfanatizar entiende arrebatar a Cristo de la escuela, paganizar la juventud, corromper con la escuela mixta, las lecturas procaces, las laminas indecentes. Y cuando a un pueblo se le quita el freno

⁵ Alfonso López Pumarejo. “Discurso de Posesión -7 de agosto de 1934-”, En: *Obras Selectas*, T. 1. Bogotá, 1979, p. 114

de la religión y se le educa en el materialismo crudo, no hay que esperar más que una generación de asesinos e incendiarios.⁶

Ante estas críticas López manifestaba que la “[...] enmienda constitucional que redime al Estado de la subordinación a la Iglesia [...] responde a la ambición de la emancipación de una tutela típica de Hispanoamérica, cual es la intervención del clero en ciertos negocios públicos ajenos a su competencia.”

Para López estas medidas ponían fin al “*país clerical*” que según él obedecía a los intereses y al “criterio teocrático de los regeneradores del siglo XIX” y de las cuales era necesario liberarse a través de la “independencia del poder civil” y lograr así que la “república dejara de ser un simple feudo apacible, dirigido por el delegado apostólico y orientado políticamente por las insinuaciones romanas”.⁷

Pero a pesar de las defensas que hacía López de sus reformas en la práctica este debió ceder ante la fuerte oposición de la Iglesia, la que en unión con empresarios y con el partido conservador presionaron al presidente a decretar en 1936 la pausa de las reformas, las cuales con el retorno de los gobiernos conservadores en 1946 terminarían por ver limitado su desarrollo. En tal sentido, el regreso de los conservadores al poder facilitó a la jerarquía eclesiástica volver a imponer su poder al interior del Estado colombiano⁸ y presentarse nuevamente como el único

⁶ *Veritas*, Órgano del Santuario de Nuestra Señora de Chiquinquirá, 22 sep de 1937. Citado por: Jorge Mora Forero, “La iglesia frente a las reformas educativas de los años treinta en México y Colombia”, En: *Revista Colombiana de Educación*, Bogotá, UPNC, 1998, p 41.

⁷ Citado por: Ricardo Arias, “Estado laico y catolicismo integral en Colombia. La reforma religiosa de López Pumarejo”, En: *Red Iberoamérica para las libertades laicas*, <http://www.libertadeslaicas.org.mx/paginas/infoEspecial/pdfArticulosLaicidad/10010135.pdf>

⁸ Durante este periodo, tal como lo han demostrado los estudios de Christopher Abel, se generaron dos tendencias fuertemente contradictorias del papel de la religión dentro del Estado. En efecto “Mientras que el conservatismo acogía una gama de opiniones que variaba entre aspectos como el catolicismo como religión oficial establecida por el Estado, el cual era autónomo excepto en asuntos que se referían a la fe y la moral, y una defensa beligerante de un Estado teocrático en el cual la Iglesia sería Todopoderosa, los conservadores compartían una percepción de la religión como parte indispensable para gobernar. Por el contrario, los liberales

bastión que defendía los “principios y las tradiciones religiosas del pueblo colombiano”, los que según sus voceros se encontraban en peligro frente a la “amenaza liberal y comunista que rondaba el mundo” a mediados del siglo XX.

A pesar de la fuerte oposición y de la pausa que López debió hacer a su programa de gobierno, la reforma educativa alcanzó algunos desarrollos importantes, los cuales han sido tema de estudio por parte de la historiografía de la educación colombiana. Dentro de las dinámicas educativas estudiadas se encuentra el tema de la educación rural o campesina, la cual, si bien ese cierto se implementó entre éxitos y fracasos, resultó una experiencia histórica representativa de un proceso que para la época no solo se dio en Colombia, sino que recorrió el conjunto de América Latina, en la cual cada país tuvo sus desarrollos particulares.

El gobierno liberal de López, al igual que otros gobiernos latinoamericanos, tenía claro que la escuela y la difusión cultural constituían el mejor espacio para tratar de generar en el mundo rural mejores condiciones de vida para los campesinos. Por consiguiente, se presentaron una serie de acciones tendientes a poner en práctica una educación modernizante que sacara del atraso a los campesinos a la par que les brindara información que les ayudara a reconocerse como ciudadanos de un Estado distante para este sector de la población colombiana.

En efecto, para la mayoría de los labriegos, quienes vivían aislados de la civilización, su relación con el Estado siempre era distante y en las pocas ocasiones en que esta se daba siempre era desventajosa, tal como lo afirmaban algunas crónicas de la época en las cuales se describía que

el gobierno es para el arrendatario [de las tierras de los hacendados] el alcalde que lo mete a la cárcel por violar una disposición que ignoraba, la autoridad que lo lleva a la cárcel por fabricar

veían la religión como un ente separado del Estado, y las fracciones más moderadas y pragmáticas pedían una Iglesia autónoma no establecida que trabajase armoniosamente con un Estado autónomo, mientras que los grupos radicales presionaban por un Estado vigoroso y anticlerical, y más aún, por la constitución de un Estado ateo.” (Tomado de: *Misiones protestantes en un Estado Católico. Colombia en los años 40 y 50*. Análisis Político No. 50, Bogotá, 2004, p 8)

aguardiente, o por beber aguardiente de contrabando; el que cobra peajes y pontazgos y la autoridad que se apresura a lanzarlo de su estancia tan pronto se lo pide el terrateniente.⁹

Con el ánimo de acercar al Estado a la población rural, y a esta con los valores de la civilización, el Gobierno de López puso en práctica en 1934 la llamada Campaña de Cultura Aldeana. Esta fue, según algunos de los estudiosos del tema, la acción más innovadora en cuanto a la educación rural desarrollada por López Pumarejo, quién a través de ella intentó generar las condiciones para las transformaciones culturales del campesinado.

Este proyecto, ideado y liderado por el intelectual Luis López de Mesa, Ministro de Educación para la época (1934-1935), tuvo un carácter fundamentalmente cultural y asistencialista, ya que con ella se pretendió influir y generar un cambio de mentalidad en el campesinado, a la par que se intentó brindar las condiciones para eliminar el aislamiento en que se encontraba la mayor parte de la sociedad campesina colombiana. La campaña, con una visión inspirada en principios del determinismo biológico y en la medicina de la época, que otorgaban una importancia significativa a la raza, iba más allá de los modelos y corrientes meramente educativas o pedagógicas para adentrarse en la difusión de las nuevas concepciones propias del ciudadano moderno que, según los preceptos de los impulsores de la esta campaña, debían ante todo apropiarse de los valores básicos para su buen desempeño en la sociedad y para evitar que se continuara degenerando su raza.

Sobre los fines de la Campaña de Cultura Aldeana resulta muy ilustrativo las palabras del mismo López Pumarejo, quien al defender y sustentar los alcances de la misma afirmaba:

La mengua de la raza, su debilitamiento progresivo por las endemias tropicales solo se podrá combatir en el escuela. Por esto encontraréis en el presupuesto de Educación algunos servicios

⁹ Citado por Marco Palacios. *Entre la legitimidad y la violencia*, Colombia 1875-1994, Bogotá, Norma. 1995. p. 150.

que más corresponden al de higiene, como el de las colonias escolares para niños débiles, como el de drogas, médicos y dentistas. Muy difícil resulta someter al campesinado adulto a los tratamientos más sencillos para prevenir o reducir las enfermedades que le están agotando sus fuerzas físicas y minando la parte mejor del país: el pueblo. Casi imposible inducirlo a cambiar su dieta, si no se tiene un agente de esa empresa en cada choza, y no se propone el gobierno nada distinto de que ese agente sea el niño educado en escuela primaria oficial. De aquí que esperemos tanto de la escuela, como medio revolucionario de las costumbres populares: Queremos hacerla un foco de atracción aldeana y rural, un sitio de concentración de labradores y obreros alrededor de los representantes del Estado, de los cuales será permanente el maestro y frecuentes visitantes el inspector escolar, el médico, el odontólogo. Queremos encargar a las comisiones de cultura aldeana de establecer una conexión inteligente entre las obligaciones del Estado y las exigencias del pueblo al Gobierno.¹⁰

Aquí vemos el pensamiento que inspiró este programa, el cual no pretendió generar cambios sustanciales en la educación rural de la época, sino introducir algunas variaciones en la educación pública rural. La campaña estuvo concebida como un espacio para la gestación de un ciudadano que se sintiera reconocido por el Estado y que encontrara en la escuela un puente de diálogo con un gobierno, que de paso buscaba también generar adeptos y ampliar una ciudadanía que ha estado restringida y en ocasiones ausente debido a la prolongada violencia política que caracteriza la historia colombiana.

Este programa partía de reconocer la escuela como una institución social, un espacio transformador en el cual debían confluir cada uno de los intereses y las capacidades de los habi-

¹⁰ Alfonso López Pumarejo. Ob.cit. p. 60.

tantes de la aldea; por ello estos debían comprometerse a su cuidado y mantenimiento. A este templo de la cultura debían asistir no solo maestros y estudiantes, sino otros actores de la sociedad local: Curas, Alcaldes, Médicos debían impartir en ellas instrucción religiosa, cívica e higiene para hacer que de allí surgiera la nueva cultura deseada por la modernidad. Para ello se daban algunas pautas básicas, ya que se partía del criterio de que no se trataba de vastos programas, sino de conocimientos sencillos que permitían mejorar las condiciones de vida de un campesino atrasado, inmerso en la tradición y víctima de la explotación del terrateniente. Se trataba de que el sacerdote enseñara historia de la religión de manera sencilla y anecdótica; el médico señalará las pautas básicas de la higiene corporal; el alcalde o corregidor tenía la obligación de enseñar aspectos sobre cívica y urbanidad. Sin embargo, en la práctica algunas escuelas se encontraron con dificultades para que ello se llevara a cabo adecuadamente, ya que algunos curas se resistían a la enseñanza religiosa sin incorporar el dogma y el confesionalismo. En más de un pueblo el alcalde¹¹ o el corregidor eran analfabetas y en muchos casos no se contaba con maestros idóneos para llevar a cabo la enseñanza en las escuelas rurales, pues muchos de ellos ocupaban el cargo como cuota política del cacique local, lo cual llevaba a los inspectores escolares a quejarse de esta situación:

Existen en esta zona maestros que no se preocupan, parece mentira, por aquellos asuntos que atañen a la educación, ya sea porque sus conocimientos no les permiten comprender la gran responsabilidad que pesa sobre ellos o ya porque se imagina que sus influencias políticas son la base de su estabilidad. Por esta razón conceptuó que la escuela debe ser atendida por aquellos individuos en que la competencia y

¹¹ Aún avanzado el siglo XX se consideraba que la mejor virtud de un Alcalde municipal debían ser sus principios religiosos. Es por ello que algunos Manuales de Educación Cívica lo caracterizaban como “muy amigo del señor Cura; hace respetar la religión; asiste con frecuencia a la Santa Misa y hace rezar por las necesidades del municipio en las fiestas patrióticas”. Al respecto véase: Florencio, Rafael, *Derechos y deberes del ciudadano. Curso medio de cívica*, Bogotá, Librería Stella, 1962, p 7.

buena conducta se junta el factor, no menos importante, de la apolítica.¹²

En medio de estas circunstancias, se desarrolló la corta vigencia (solo dos años) del programa de cultura aldeana. Este se puso en práctica a través de varias acciones, que más que educar campesinos pretendían formar ciudadanos y mejorar las condiciones materiales de las aldeas. En ese sentido, y ante la ausencia de unos instrumentos funcionales para la asistencia social y médica, la escuela jugó un papel socializador y de espacio de encuentro de la sociedad local en torno a las prácticas e ideas modernas.

Desde ella se divulgaron los fines y las estrategias de la campaña de cultura aldeana, los cuales apuntaban al mejoramiento material de la aldea, lo cual significaba que estas pequeñas comunidades debían procurar mejorar el entorno urbanístico. Por ello se les conminaba a mantener las calles, plazas y parques limpios y amplios para que fueran utilizados, junto con la llamada casa comunal, como lugares de encuentro o sociabilidad moderna de los pobladores, quienes en su mayoría practicaban formas de contacto o sociabilidad tradicionales y fundamentadas en lazos de sangre, compadrazgo y dependencia económica.

Otra de las acciones a través de las cuales se pretendió alcanzar los fines de la campaña fue la introducción de imágenes y sonidos representativos de la modernidad. Fue así como se implementó en algunas poblaciones el uso del cinematógrafo, la radiodifusión y las bandas de música, a través de lo cual se pretendió que los pobladores entraran en contacto con las nuevas tecnologías propias de la ciudad y de la vida moderna. Para López, “llevar al campo la escuela, el radio y el cinematógrafo, no es una empresa alocada o sin sentido es el deber oficial inaplazable.” Sin embargo por lo escaso de estos equipos fueron muy contadas las poblaciones y aldeas en las cuales esta estrategia se pudo aplicar durante su gobierno.

A la par que se insistía en las bondades de introducir estos adelantos tecnológicos, también se hacía énfasis en la importancia de las prácticas de higiene como garantía de buena salud y

¹² Informe del inspector escolar de la zona de Campo de la Cruz al Director de Instrucción Pública del Atlántico, 1936. Archivo Histórico del Atlántico. Sección Gobernación.

expresión de buena conducta y comportamiento civilizado. Para llevar a cabo esta labor, se creó la figura del médico escolar como el encargado de implementar este programa de la campaña de cultura aldeana. Sin embargo, al Médico escolar, cuando se le nombraba, se le asignaba un número de escuelas situadas en poblaciones distantes que no contaban con buenos caminos, lo cual se agravaba en épocas de lluvias ya que estas se hacían intransitables aun para las mulas en las cuales se desplazaban los médicos. En muchas aldeas e incluso municipios, no existía la figura del médico escolar por lo que las labores de promoción de la higiene debía asumirla el maestro de escuela, quien por lo general no tenía el conocimiento ni contaba con la disposición y capacidad para llevar a cabo esta labor. Esto generaba las quejas de los inspectores, quienes al presentar los informes a las autoridades departamentales insistían en que

Como los maestros no han hecho estudios completos sobre medicina escolar y ya que son muchísimos los problemas que sobre este tópico se presentan en la educación, se hace necesaria la presencia permanente de un médico escolar para que estudie bien de cerca las enfermedades que se presenten a los educandos y las combata, si fuera el caso, para que la labor del maestro sea verdaderamente eficiente.¹³

Para divulgar las prácticas de higiene escolar, así como otros aspectos relacionados con la educación, tanto a nivel rural como urbano, y la cultura moderna el gobierno de López llevó a cabo un programa editorial que permitió la publicación de la *Biblioteca Aldeana de Colombia*¹⁴. Con ella se pretendió construir un nuevo imaginario en la sociedad colombiana que estuviera a tono con los cambios que pretendía introducir el gobierno liberal. Esta biblioteca, al decir del historiador Carlos Díaz, significaba

¹³ Informe del Director de Instrucción Pública al Gobernador del Atlántico. Barranquilla, 1935. p. 45. Archivo Histórico del Atlántico. Sección Gobernación.

¹⁴ Dentro de las obras publicadas había novelas de la literatura universal, historias y leyendas, ciencias y educación, así como ensayos, periodismo y teatro entre otros.

La difusión de un conjunto de elementos culturales que introducían un tipo de perspectiva sobre la modernidad en el país. Mediante la Biblioteca Aldeana de Colombia se buscó difundir nuevos cánones de comportamiento, de sociabilidad, de comercio, [...] en resumidas cuentas, de conocimientos para que, mediante la lectura fuese difundido el ideal de la sociedad que era deseado. Con esta estrategia se quiso subsanar uno de los inconvenientes que afrontaban las élites, en un período de transición política y económica por el que atravesaba Colombia, como lo es el de conformar y consolidar una nueva mentalidad colectiva con los ideales y planteamientos de la modernidad: centralidad política y control social, democracias y desarrollo económico.¹⁵

Dentro de las publicaciones realizadas por el gobierno de López se destaca la revista infantil Rin-Rin¹⁶, la cual presentaba un contenido diverso que le permitía ser utilizada tanto en las escuelas urbanas como rurales. Esta publicación obedeció a la pretensión del gobierno liberal de difundir las nuevas concepciones educativas en las escuelas primarias y tomar distancia de los modelos pedagógicos europeizantes, los cuales eran vistos por algunos importantes actores del liberalismo como “inadecuados a las particularidades de nuestro pueblo e invariablemente propensos a desnacionalizarlo, a fomentar más aún esa tendencia colonial y mestiza que mueve a la casi totalidad de América a vivir fuera de sí misma y como anhelosa de borrarse sabe Dios qué culpas, con un baño lustral de europeísmo”.¹⁷

Esta tendencia a generar acciones educativas prácticas sin mayores discusiones y reflexiones pedagógicas, que habían

¹⁵ Carlos Jilmar Díaz, *El pueblo: de sujeto dado a sujeto político por construir. El caso de la Campaña de Cultura Aldeana en Colombia (1934-1936)*, Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, 2005. p. 126.

¹⁶ Su nombre fue adoptado de una poesía infantil del poeta colombiano Rafael Pombo.

¹⁷ Citado por Aline Helg, *La Educación en Colombia: 1918-1957*, Bogotá, UPC, 2001. p. 170

caracterizado la educación colombiana hasta entrada la década de los 30s, la encabezó el mismo presidente de la República quién consideraba necesario superar este discurso que, según él, había impedido generar acciones y avanzar en las necesidades de un país con grandes problemas en lo educativo, económico y social. Para López se trataba de generar acciones educativas pues

Antes de entrar a tan concreta cuestión, ya los reformadores ilusos y los expertos pedagógicos habían dado el salto al vacío, y se discutía la orientación de la cultura, el rumbo intelectual del país, los mejores métodos y los más modernos, como si estuviéramos deliberando sobre las condiciones de una nación que después de haber enseñado a sus habitantes los elementos de todas las ciencias, deseara dar profundidad y dirección a una cultura de superficie.¹⁸

Esta postura un poco pragmática está presente en publicaciones como la revista *Rin.Rin* en la cual, a la par que se mostraban las bondades del país y se indicaban las prácticas agrícolas para fomentar el cultivo de ciertos productos, se hacía énfasis en la historia patria, en la importancia de reconocer la geografía y la economía, al mismo tiempo que se insistía en la necesidad de cumplir con las normas de higiene y conductas ciudadanas. A pesar de su dispersión temática, su vida efímera y los problemas de distribución, que debió enfrentar esta revista constituye una muestra del lugar, significado y uso dados a la educación por parte del proyecto político de un liberalismo modernizador representado por Alfonso López Pumarejo.

Este tipo de publicaciones se ocupaba del cultivo de algunos productos como el café, algodón, maíz y el arroz indicando sus orígenes, características y procedimientos de cultivo, lo cual se hacía con el objetivo de fomentar las prácticas agrícolas. Sin embargo, a pesar de que este tipo de revistas, así como otras publicaciones de la época conferían significativa importancia a la agricultura, se encuentran una serie de quejas que hacen alusión a

¹⁸ Alfonso López, *Op.Cit.* p. 57

la precariedad y descuido en que se hallaba la instrucción en prácticas y técnicas agrícolas en las escuelas rurales. Estas quejas insistían en que las escuelas rurales debían ser esencialmente prácticas y ampliarse los cursos más allá de las materias obligatorias, ya que consideraban que lo más interesante era fomentar en las escuelas rurales el contacto con el campo, reiteraban la necesidad de una enseñanza agrícola más práctica que teórica, porque de esta manera se evitaba la alta deserción escolar y se garantizaba que los jóvenes aprendieran un oficio: Se consideraba que

Mas que ciencia teórica, lo que necesitan nuestros niños que le proporcionemos en las escuelas es aptitud para ganar mañana honradamente el pan. Hemos venido formando generaciones barnizadas de falsa erudición y casi totalmente impreparadas para abrirse camino en la vida. Un deber de patriotismo nos impulsa a reaccionar contra ese sistema que ha sido el más grave y el principal de los obstáculos con que ha tropezado nuestro progreso como nación...¹⁹

Este discurso a favor de la enseñanza práctica en técnicas agrícolas estuvo muy presente en la prensa educativa de la época, así como en los informes escolares y otras publicaciones que hacían eco del empirismo. Al mismo tiempo muestran el descuido y vicisitudes que atravesaban las escuelas rurales, las cuales muchas veces no contaban con maestros graduados²⁰, ni locales propios y adecuados, ni parcelas en donde efectuar la enseñanza agrícola, a lo cual se sumaba el bajo número de niños en edad escolar matriculados, la inasistencia y deserción esco-

¹⁹ Rafael Ángel Donado, "La educación pública en el Atlántico.(1929-1930)", en *Revista de educación pública*, Nos. 175-185, Barranquilla, Imprenta Departamental. p 42

²⁰ En el Departamento del Atlántico, situado sobre la costa Caribe, el porcentaje de maestros graduados en las escuelas rurales solo llegaba al 13% en las instituciones de varones y solo del 6% en las de niñas, mientras que en las escuelas urbanas este porcentaje alcanzaba el 63% y el 34% respectivamente.

lar.²¹ Esta situación era producto de la resistencia social que enfrentaba la escuela en ciertas regiones del país, así como a los niveles de pobreza que impedían que muchos padres enviaran a sus hijos a la escuela ya que estos constituían una mano de obra disponible y gratuita para las labores familiares.

La baja escolarización en el campo sería uno de los principales obstáculos contra el proyecto educativo liberal. En efecto, a pesar de los importantes esfuerzos que se emprendieron desde el gobierno central, este encontraría una realidad de recursos financieros escasos, a lo cual se sumaba la oposición de la iglesia y del partido conservador quienes mantenían su influencia sobre una sociedad marcadamente tradicional y renuente al cambio por lo cual se negaba a ser escolarizada y a aprender nuevas formas y técnicas que le ayudaran perfeccionar su trabajo. Situación que llevó a algunos actores políticos de la época a afirmar que: “nuestros agricultores, comerciantes y operarios, en su mayoría, se forman en la escuela de la vida que los orienta al azar o por los antecedentes de familia, sin alcanzar a formarse completamente hábiles”.²²

Pero quienes acudían a las escuelas rurales muchas veces no encontraban las condiciones que les permitieran permanecer en ellas y cumplir el ciclo básico de educación primaria. Lo cierto es que debían enfrentarse, especialmente en regiones como la Costa Atlántica, a una realidad que distaba del discurso a favor de la educación rural, ya que las edificaciones donde funcionaban algunas de estas escuelas públicas no eran propias sino casas en muy mal estado, arrendadas por la municipalidad, y sin ninguna dotación escolar. En la mayoría de corregimientos y caseríos distantes de las cabeceras municipales de departamentos como Atlántico, Bolívar y Magdalena, los niños eran hacinados en cuartos y salas de casas con pisos de tierra y paredes de barro donde se sentaban en el suelo, soportando muchas veces el humo de la cocina y el paso constante de los animales domésticos y de los habitantes de estas casuchas.

²¹ La estadística de población escolar para el Departamento del Atlántico durante los años 1933-1934 alcanza en las escuelas rurales solo el 15% del total de niños matriculados en esta región del país.

²² Informe del Director de Instrucción Pública del Atlántico, 1937-1938. AHA.



Alfonso Lopez Pumarejo. Presidente de Colombia 1930-1934

Esta situación de las escuelas era motivo permanente de queja por parte de los inspectores escolares, quienes sobre el particular insistían en sus “malas condiciones higiénicas, pues la mayoría no reúne las condiciones satisfactorias, porque casi todos están contruidos para fines diametralmente opuestos a los pedagógicos.”²³

Son casas hechas para viviendas de familia más o menos numerosas; esto deja comprender el incomodo servicio que prestan a los diversos grupos escolares, no obstante la selección y modificaciones que siempre se llevan en cuenta al

²³ Informe del inspector de instrucción publica de Baranoa, 1936. Archivo Histórico del Atlántico. Sección Gobernación.

tomarlos en alquiler. En los corregimientos y caseríos, el problema sube de punto, ya porque las tales viviendas son hechas de manera más caprichosa y rudimentaria, o bien porque con la reducida asignación de dos o tres pesos mensuales para el arriendo de cada una de ellas, solo es dado conseguir chozas o salitas antihigiénicas, ordinariamente con el aditamento de la convivencia de los respectivos dueños, y el consiguiente tren de animales domésticos que entran y salen por la única puerta de la casa y escuela.²⁴

En las escuelas rurales se carecía además de parcelas y herramientas de trabajo para la enseñanza agrícola, lo cual mostraba una incongruencia con el discurso de fomento a través del cual se invocaba su importancia en un país fundamentalmente agrario. En algunas de estas convocatorias en las cuales los funcionarios públicos hacían apología por este tipo de instrucción, estos mismos terminaban por reconocer el problema al cual debían enfrentarse maestros y estudiantes, y por ello afirmaban:

Desgraciadamente, se carece de los elementos más indispensables y la instrucción en este ramo, tan descuidado entre nosotros, esta reducida a las enseñanzas rudimentarias. El inconveniente de la falta de patios [parcelas] en las escuelas impide también a dar la enseñanza agrícola el impulso que ha menester; con locales arrendados, es raro que pueda ensayarse el huerto escolar por lo que se hace necesario la consecución de terrenos comunales para esta práctica agrícola. Es necesario además traer libros para repartir a los maestros, generalmente poco preparados en esta materia.²⁵

²⁴ Informe del Inspector Escolar de Sabanalarga, febrero 14 de 1936 e Informe del Inspector Escolar de Sabanalarga, febrero 14 de 1936. Archivo Histórico del Atlántico, Sección Gobernación.

²⁵ Rafael Ángel Donado, *Op.cit.* p.30.



Luis López de Mesa, Ministro de Educación (1934-1935)

Bajo estas circunstancias, similares en varias regiones del país, pretendió desarrollarse el ambicioso proyecto educativo impulsado por López Pumarejo, el cual, sin embargo, se enfrentó a múltiples inconvenientes que limitaron sus alcances. En efecto, fueron muy precarios los resultados en cuanto a la enseñanza agrícola orientada hacia unos campesinos a quienes se les pretendía alfabetizar no solo para su mejor desempeño en una agricultura tecnificada, sino también para formarlos como los ciudadanos requeridos para impulsar una sociedad más democrática, que le reconociera sus derechos como iguales y reafirmara su conciencia nacionalista.

Este proyecto educativo, para el caso de los campesinos, generó más expectativas y discursos apologéticos que realizaciones, por un lado no logró consolidar un proceso sistemático de capacitación en técnicas agrícolas en gran parte de las poblaciones donde fue puesta en práctica. Por otro lado, no alcanzó la meta de formar los ciudadanos que reclamaba la anhelada

sociedad moderna en que el gobierno de López pretendía transformar un país con un marcado peso de la tradición y atado por prácticas políticas que limitaban el accionar ciudadano.

En 1945, cuando López se vio obligado a renunciar a su segundo período de gobierno, la tasa de analfabetismo en el país se había incrementado, situándose en el 37%, lo cual era un indicador de que los alcances reales de la reforma, a pesar de la importancia política e ideológica, no tuvieron la repercusión que se esperaba al momento de iniciar su mandato. Por otro lado, el nivel de cobertura, tanto en el mundo rural como en el urbano, resultaron insuficientes debido a la debilidad de las finanzas de un Estado débil y ausente en amplias zonas del país rural, donde los hacendados y ganaderos eran quienes ejercían el poder real que muchas veces se imponía por medios violentos, incluso con la anuencia de los funcionarios públicos que mostraban lealtad hacia estos hombres de poder que hacia el Estado.

El proceso de educar a los campesinos con nuevos conocimientos que permitieran mejorar sus prácticas agrícolas y por lo tanto la productividad del campo, no se pudo desarrollar plenamente debido a las dificultades aquí descritas. Sin embargo, hay que reconocer la experiencia histórica que dejó el proyecto educativo modernizador que intentó implementar el gobierno de López en el mundo rural, para el cual la escuela no solo funcionó como un espacio de saberes sino que llegó a jugar un papel significativo en la difusión de nuevos hábitos sociales y la educación cívica de una población que, según la primera Misión del Banco Mundial²⁶ que visitó el país a mediados del siglo XX gran parte vivía en el campo, en condiciones precarias de vida y con una alta tasa de mortalidad infantil, a lo cual se sumaba el analfabetismo, el hacinamiento, la ausencia de servicios públicos y buenos medios de transporte, así como políticas de créditos y de educación agrícola, con prácticas de producción rudimentarias y con bajísimos niveles de energía, todo lo cual determinaban el nivel de vida de la mayor parte de la población a la que se le mantenían limitados los derechos ciudadanos que López Puma-rejo había querido ampliar con sus reformas.

²⁶ Al respecto véase: Marco Palacios y Frank Saford, *Colombia. País fragmentado, sociedad dividida*, Bogotá, Norma, 2004. p. 563.

EL *FARMER* SARMIENTINO A COMIENZOS DEL
NUEVO MILENIO:
TRANSMISIÓN DE SABERES AGROPECUARIOS AL
SERVICIO DE LA PEQUEÑA Y MEDIANA PROPIEDAD
EN LA PAMPA SANTAFESINA (ARGENTINA)

Mirta Moscatelli, Alberto Pérez y Gaspar Tomino
Universidad Nacional de Rosario, Argentina

INTRODUCCIÓN

Nuestro trabajo forma parte de un proyecto que coloca como centro de sus preocupaciones la generación y transmisión de los saberes del trabajo, que definimos como “el conjunto de conocimientos sobre tecnologías, normas, costumbres de organización laborales, rituales que se poseen, necesitan, demandan o imaginan necesarios para llevar a cabo la tarea de producción de objetos materiales y/o simbólicos”¹. Creemos que este tipo de saberes no ocupó un lugar importante en el sistema educativo formal argentino y fueron otros agentes los encargados de generarlos y transmitirlos. En este sentido, las insuperables ventajas comparativas de la pampa húmeda argentina permitieron un desarrollo agroexportador que no necesitó de mano de obra especializada, relegando el Interés por la promoción de educación técnica o la educación para

¹ “Historia, identidad y saberes del trabajo en el FFCC de Buenos Aires”, Nodo Buenos Aires, informe de avance presentado en encuentro plenario del equipo de investigación PAV 153, mimeo, noviembre de 2005.

el trabajo. Diferentes autores coinciden con la visión de Tedesco², acerca de que la educación desempeñó una función fundamentalmente política desde los orígenes del sistema educativo argentino.

La historiografía tradicional, aferrada a una concepción escolarizada de la educación, dejó de lado la temática que nos convoca en este trabajo, por lo cual, nos resulta útil retomar la categoría de “alfabetización económico social” desarrollada por el grupo de investigadores encabezado por Adriana Puiggrós para conceptualizar la labor educativa en relación a los saberes del trabajo desarrollada por sindicatos, empresas, cooperativas y diversos agentes de la sociedad civil.

Nuestro equipo integrado por investigadores de la Universidad Nacional de Rosario ha puesto énfasis en aquellos saberes del trabajo relacionados con la actividad agropecuaria. El subproyecto “De la expansión cerealera a la desindustrialización: saberes socialmente productivos y ciclos económicos en Santa fe en el siglo XX” ha abordado así diferentes tópicos vinculados a esto: la extensión agropecuaria llevada a cabo por el INTA (Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria), los saberes transmitidos por el sistema de educación agrícola de alternancia, los ligados a la producción de maquinarias agrícolas y los aportados por el cooperativismo tambero.

El estudio de estos saberes nos interesa particularmente en tanto devengan en saberes socialmente productivos (SSP), entendidos como “aquellos que -ya sean patrimonio de una clase o de un sector social, cultural o productivo-, son conocimientos y capacidades distribuidas ampliamente en la sociedad que sirven al desarrollo del conjunto”.³ Corresponde señalar que SSP es un concepto acuñado por el grupo APPEAL (Alternativas Pedagógicas

² Recién después de la crisis del 30 y sobre todo a partir del advenimiento del peronismo, a raíz del desarrollo industrial, surgió una fuerte preocupación estatal por alentar este tipo de formación. Ver Tedesco, Juan C., *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1945)*, Ediciones del Solar, Buenos Aires, 1986.

³ Puiggrós, A. y Gagliano, R., 2004; y “Los procesos de enseñanza y aprendizaje de saberes socialmente productivos. Los saberes del trabajo” proyecto dirigido por la Dra. Adriana Puiggrós, seleccionado por la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica (FONCYT) como Programa de Áreas de Vacancia (PAV 2003) en el rubro Educación, a través de un concurso realizado con jurado internacional. En el mismo intervienen investigadores de las Universidades Nacionales de la Patagonia Austral, Buenos Aires, San Juan y Rosario.

gicas y Prospectiva Educativa en América Latina) construido como alternativa al término competencias, de gran fuerza en las reformas educativas de los años noventa en Argentina.⁴

En tanto nuestro proyecto parte de las inquietudes del presente y pretende tener un valor prospectivo, relacionamos la cuestión de los saberes socialmente productivos en cuanto generadores de tejido social, con una de las problemáticas de gran actualidad y fuerte proyección futura por sus efectos sociales negativos: la concentración de la tierra en pocas manos, acompañada por la expulsión de gran parte de la población rural y la consolidación de un modelo monoprodutor en la región bajo estudio.

Por lo tanto, consideramos que en este sector de las actividades productivas, los saberes del trabajo, para generar tejido social y ser socialmente productivos, deberían compatibilizar el aumento de la producción agropecuaria con la perduración del modelo denominado *farmer*, desarrollado en el centro sur de la provincia de Santa Fe a partir de la segunda mitad del siglo XIX: pequeñas y medianas propiedades explotadas por una mano de obra predominantemente familiar. Ese modelo permite, dentro de un modo de producción capitalista, una mayor y mejor distribución de la riqueza generada por las actividades agropecuarias, y es también el que posibilita diversificar esa producción evitando dos riesgos ligados a la monoproducción: el agotamiento de los recursos naturales, especialmente de ese factor productivo básico -la tierra- y la excesiva especialización, que hace muy vulnerables a los productores frente a las demandas cambiantes del mercado internacional.

Teniendo en cuenta que el acceso a saberes, al conocimiento y a nuevas tecnologías es fundamental para la perduración de esas explotaciones amenazadas por un creciente proceso de concentración de la tierra, este artículo aborda la labor de dos instituciones -una estatal y otra de la sociedad civil: el Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria (INTA) y las cooperativas tamberas- en la generación y la difusión de saberes que contribuyan al afianzamiento de la pequeña y mediana propiedad.

⁴ Ver al respecto: Puiggrós, Adriana y Gagliano, Rafael (Dirección), *La fábrica del conocimiento. Los saberes socialmente productivos en América Latina*, Rosario, Ediciones Homo Sapiens, 2004.

BREVE HISTORIA DEL MODELO *FARMER* Y LA TRANSMISIÓN DE SABERES EN LA PROVINCIA DE SANTA FE

A mediados del siglo XIX la particular situación socioeconómica provincial permitió en Santa Fe la puesta en marcha de un proceso colonizador que en pocas décadas transformó la fisonomía de la región. La presencia de un estado provincial dispuesto a respaldar proyectos colonizadores unido al escaso peso de grandes propietarios en condiciones de acaparar la tierra pública⁵ permitieron en un período que se extiende desde la fundación de la colonia Esperanza (1856) hasta el impacto devastador de la crisis de 1890, la creación de cientos de colonias agrícolas, donde se instalaron inmigrantes europeos, que a costa de un arduo trabajo familiar lograron en muchos casos acceder a la propiedad de la tierra que laboraban.

El surgimiento de estas colonias agrícolas se basó en contratos que el estado provincial realizó con empresas privadas encargadas de radicar familias extranjeras con el objeto de que se dedicaran al desarrollo de la agricultura.⁶ Un primer rasgo que caracteriza estas primeras experiencias colonizadoras es el peso del grupo familiar en las actividades productivas, inaugurando una tradición que se prolongará hasta nuestros días. Señala Bonaudo sobre estas colonias:

Parece existir un modelo típico de asentamiento que incluye pautas de instalación sobre tierras fundamentalmente dedicadas a la agricultura, en extensiones de 20 cuadradas, asignadas a una unidad de producción compuesta por cinco miembros adultos a la que se define, de por sí como una estructura familiar, aún cuando no siempre lo fuera⁷

⁵ Medio siglo de luchas civiles habían devastado la provincia impidiendo la consolidación de una clase terrateniente ganadera.

⁶ En el caso de Esperanza, los colonos asentados por Aarón Castellanos recibían en forma gratuita 33 hectáreas de tierra. Además, el estado provincial entregaba a cada familia un rancho, implementos de trabajo, víveres, semillas y ganado, con la obligación de pagarlos en dos años. Los colonos quedaban eximidos de impuestos por cinco años y del servicio de armas.

⁷ Bonaudo, M. y Otros, 1989.

La familia, generalmente numerosa, aparece entonces como unidad productiva y también como transmisora de saberes, entre ellos, determinados valores propios de la vida campesina, como el materializado en el dicho “en la tierra está el pan”, especie de mandato familiar que conducía al niño al trabajo agrícola. En el grupo familiar, la mujer cumplía una serie de roles económicos: además de los tradicionales relacionados con el mantenimiento del hogar y la crianza de la prole, colaboraba en las faenas agrícolas, era la encargada de la elaboración de ciertas manufacturas -como los derivados lácteos-, de la confección de indumentaria y producción textil en baja escala. La importancia de la familia como organizadora del trabajo y la producción desbordaba lo que podríamos llamar “familia nuclear”. Una vez que los colonos se estabilizaban, se ponían en marcha las llamadas “cadenas familiares”: hermanos, primos o simplemente vecinos de las aldeas primigenias eran incorporados al proceso productivo mediante los mecanismos de mediería y habilitación.

Este sistema de la mediería, por la que el propietario arrendaba sus tierras y facilitaba las semillas y herramientas a los colonos, a cambio de un porcentaje de lo producido -generalmente la mitad, de allí el nombre de mediero con que se conocía el sistema- merece también una reflexión desde la perspectiva de la transmisión de saberes. Muy lejos de la tradicional condena que pesa sobre la misma, la mediería o arrendamiento en estas etapas iniciales fue vista como un camino necesario, una instancia de aprendizaje para estos inmigrantes llegados de escenarios agrícolas tan diferentes. Esa especie de *cursus honorum* rural por la que atravesaban -peones, medieros, arrendatarios en dinero- aparece, en la visión de diversas fuentes del período, como diferentes estadios o cursos prácticos de adquisición de saberes necesarios antes de tomar todos los riesgos de la actividad productiva.

Entre los saberes que los inmigrantes trajeron de sus países natales figuraban aquellos ligados a una tradición de autoconsumo, orientadas a llevar adelante una serie de producciones necesarias para la subsistencia del grupo familiar. En esas unidades productivas familiares, a través del cuidado de la huerta y de la granja, los colonos obtenían gran parte de los productos necesarios para su dieta alimenticia. Aunque estas colonias rápidamente se incorporaron a una economía de mercado, esta impronta inicial

se conservó en los períodos siguientes, permitiendo un desarrollo agrícola diversificado, donde los colonos además de los cultivos destinados al mercado, combatían o amortiguaban los peligros de una excesiva especialización -especialmente riesgosa en caso de caída de los precios o de un cataclismo natural- elaborando productos lácteos, conservas, dulces, etc.

Los inspectores de colonias resaltan en este sentido la mayor diversificación de los establecimientos propiedad de los colonos suizos y alemanes, atribuida al mayor espíritu de iniciativa, de ahorro y trabajo de esas comunidades en relación a la inmigración de origen mediterráneo (italianos, españoles).

El desarrollo agrícola *farmer* posibilitó el surgimiento de nuevas actividades por fuera de la agricultura, provocando el desarrollo de una trama social compleja y rica. En efecto, la diversificación productiva no se limitó al ámbito agropecuario, sino que avanzó sobre otras actividades. Surgen así, por ejemplo, los primeros molinos harineros, actividad que requiere sumas de capital fijo compatibles con el nivel de acumulación alcanzado por algunos colonos, de bajo nivel tecnológico, con abundancia de combustible local (por la cercanía de formaciones boscosas) y que exige una organización productiva de escasa complejidad y especialización. Además, el montaje y funcionamiento de este tipo de emprendimiento es ya una puesta en práctica de saberes que esos colonos traen de sus países de origen.

Esos saberes facilitaron en definitiva el surgimiento de otras actividades productivas. Esperanza y San Carlos (en el centro de la provincia), por caso, se afianzaron como centros proveedores de insumos que estos *farmers* necesitaban para acrecentar su producción, insumos que les permitieron mejorar sus niveles tecnológicos, favoreciendo la reproducción ampliada del conjunto de la producción.

En las nacientes colonias se iniciaron entonces procesos de diferenciación y especialización del trabajo, impulsados por la acumulación de excedentes de producción y por la complejización de la demanda de los propios colonos. Para dar respuesta a estas nuevas demandas fueron importantes los saberes, las habilidades y destrezas de que eran portadores desde su país de origen los mismos colonos.

Otro espacio importante en la transmisión de esos sabe-

res fue la apertura por parte de la Compañía de Tierras del Ferrocarril Central Argentino de granjas modelos. A tal efecto implanta una quinta experimental en Bernstadt (actual Roldán, en el Gran Rosario) que ocupa 80 cuerdas cuadradas: allí se realizan ensayos de cultivos. Esta experiencia fue retomada en la colonia Candelaria (hoy Casilda), fundada por Carlos Casado del Alisal, que también cuenta con un establecimiento piloto, cuyas variedades eran repartidas gratuitamente entre los colonos para fomentar el cultivo de la tierra.

Estas granjas pilotos realizaron aportes muy útiles, no solo como mecanismo de control para las empresas, sino como generadoras y difusoras de saberes agropecuarios y aunque a partir de la década de 1890 se interrumpió el proceso colonizador original por la creciente debilidad del estado provincial – que dio lugar a la implantación de un nuevo modelo del arrendamiento funcional a las necesidades de las grandes explotaciones ganaderas-, aún así el modelo *farmer* logró perdurar en el centro-sur de Santa Fe.

A pesar de los avatares de la historia económica argentina, este modelo sobrevivió a lo largo del siglo XX en procesos que involucran fundamentalmente al productor rural de la pampa gringa, identificado tradicionalmente como el “colono” o el “chacarero”, que -como señala Ansaldi- en tanto categoría analítica y partiendo de la especificidad de la estructura agraria pampeana, “si se los puede considerar una clase social, es una clase que se va construyendo, es una clase producida, teniendo en cuenta el impacto inmigratorio, y su pasaje de la condición de campesino europeo a chacarero pampeano”⁸

EL IMPACTO DE LA MODERNIZACIÓN EN EL SISTEMA PRODUCTIVO SANTAFESINO

De la mano con los procesos vinculados a las cíclicas crisis del modelo, aparecen organismos del estado que trabajan sobre los procesos de innovación tecnoproductiva en el agro. Nos referimos a estaciones y campos experimentales que desde inicios del siglo XX, impulsados por el gobierno nacional, gobiernos provinciales, o universidades, se especializaron en cultivos y productos regionales, promoviendo el comercio, la investigación y la

⁸ Ansaldi, W., 1998

fiscalización de las producciones agropecuarias. Estos centros dieron origen en muchos casos a las actuales cabeceras regionales del INTA en distintos puntos del país. En el ámbito de Santa Fe⁹, la Estación Experimental de Rafaela (en el corazón de la actual cuenca lechera central), comenzó sus acciones en 1928, y la de Oliveros (centro regional del sur de la provincia) funciona desde 1937 en el predio de una antigua estancia adquirida por el Ministerio de Agricultura de la Nación para desempeñar actividades como escuela hogar agrícola.

Desde 1954, el Ministerio de Agricultura y Ganadería impulsó el Plan de Agronomías Regionales para el Desarrollo Agropecuario, y la Dirección de Fomento Agrícola comenzó a desarrollar la extensión (educación y transferencia tecnológica) como un proceso educativo.¹⁰ Finalmente, las recomendaciones de la CEPAL (Comisión Económica para América Latina), frente a las continuas fases recesivas de la economía argentina, dieron forma al instituto específico que se abocaría a la generación y difusión de tecnología para el sector: el INTA.

Fue con el desarrollismo que se dio impulso orgánico a la difusión de prácticas nuevas, la investigación, la ampliación de la capacidad de almacenamiento de granos, las mejoras en vialidad rural y los sistemas de transporte a granel, la producción de maquinaria agrícola, abonos, herbicidas, plaguicidas. En este contexto, organismos como el INTA (creado en 1956) junto a las cooperativas agropecuarias y otras formas de asociación entre productores¹¹ realizan aportes trascendentes en materia de investigación y desarrollo, teniendo en cuenta los cambios que se van dando en el espacio rural, sobre todo desde la década de 1970.

El proceso de modernización genera profundos cambios en el modelo, donde la agricultura se redefine como un negocio que transforma a la familia rural en tanto espacio de producción:

En el seno de la producción familiar pampeana
se producen profundas transformaciones. Los

⁹ El organismo fue creado a nivel nacional en 1956 y comenzó a funcionar orgánicamente dos años después.

¹⁰ Reichart, N., 1982, p. 20

¹¹ Se destaca AACREA, Asociación Argentina de Consorcios Regionales de Experimentación Agropecuaria, fundada en 1957.

productores para permanecer debieron incorporar capital en maquinarias e insumos. La mecanización liberó a los miembros de las familias de pesadas tareas y aumentó su capacidad de trabajo permitiéndoles, además, compensar los incrementos de costos ampliando la superficie trabajada o prestando servicios a terceros¹²

Desde fines de los 70, la “sojización” del sur santafesino da impulso al desarrollo de paquetes tecnológicos vinculados a la consolidación de un nuevo modelo de agricultura industrial, redefiniendo una vez más el rol de la economía agraria santafesina en función de las demandas del mercado internacional, generando novedades trascendentales en las unidades productivas de la región, donde la familia deja de ser el eje dinamizador de la producción, para dejar paso a la figura del empresario productor agropecuario.

El *boom* sojero (que continúa hasta nuestros días incorporando más y más hectáreas en detrimento de otros cultivos y sobre todo de la ganadería) se constituye en el eje de las innovaciones y destinatario de una profusa cantidad de programas y planes de desarrollo, donde las nuevas condiciones de producción cambian dramáticamente el *status quo* de la familia rural. Uno de los efectos prácticamente inmediato es un nuevo impulso al proceso migratorio campo-ciudad (o pueblo), evidenciado en el crecimiento de las localidades en general y que imprime marcas definitivas en el estilo de vida de la familia rural que se incorpora al hábitat urbano¹³ del “pueblo rural”.

Con la llegada de los años '90, la consolidación del complejo oleaginoso y la profundización del modelo neoliberal – iniciado durante la última dictadura militar (1976-1983)–, moldea una vez más el escenario de desenvolvimiento de los pequeños y medianos productores agropecuarios, condenados en buena parte a desaparecer. Los planes de desarrollo y otras políticas

¹² Albanesi, R. y Propersi, P., 2006

¹³ La tasa de urbanismo de la región estudiada es, en promedio, superior al 85% (INDEC, Censo 2001).

sociales¹⁴ intentan integrar a estos sectores a los nuevos esquemas que impone el sistema productivo ya que quedan imposibilitados de alcanzar los volúmenes de producción que exige el mercado y de acceder a créditos y tasas de financiación y/o subsidios que les permitan competir con los grandes productores.

LA LABOR DEL INTA EN LA TRANSMISIÓN DE SABERES AL SERVICIO DE LA PEQUEÑA Y MEDIANA PROPIEDAD AGROPECUARIA
El INTA fue entonces una de las instituciones que desde su surgimiento se planteó como objetivo el aumento de la productividad agropecuaria a través de la tecnificación y el mejoramiento de la empresa agraria, “mediante la asistencia educacional técnica y cultural del productor rural y su familia y el mejoramiento de la comunidad que integra”.¹⁵ La familia era la unidad social básica para realizar este proyecto tendiente al bienestar del agricultor, por ello debían participar todos los miembros del grupo familiar de las diferentes etapas del proceso productivo.

El INTA concibe así a la extensión como un proceso educativo destinado no solo al productor sino a la familia rural – que parte del supuesto de que con la aplicación de nuevas prácticas y desarrollos técnicos al proceso productivo se puede aumentar tanto la producción como la productividad. La transmisión de conocimientos y habilidades generaría así los cambios de actitud necesarios para la modernización y el desarrollo de la región.

Fue durante esta etapa originaria del INTA (bajo el gobierno de Arturo Frondizi 1958-1962) que se empieza a prestar especial atención al programa tecnológico agrario y se resuelve apoyar al máximo la acción del organismo. Se consideraba que el desarrollo económico impulsado por una progresiva y constante tecnificación de los métodos y medios de producción, al mismo tiempo que un proceso educacional permitiría a los productores determinar sus propios problemas y ayudarlos a adquirir conocimientos e inspirarlos a tomar decisiones como el resultado de sus propios esfuerzos y capacidad.¹⁶ Rossini, la agente de esta institución señala:

¹⁴ A modo de ejemplo se pueden mencionar algunos programas que actúan en la provincia: el Programa Pro Huerta; el Programa Social Agropecuario; el Programa Cambio Rural; el Fondo Participativo de Inversión Social (FOPAR).

¹⁵ Massoni, Sandra, *Saberes de la tierra mía*, Pág. 72, UNR, 2005

¹⁶ Losada, F., 2004, pag. 23

La idea era acercar al extensionista a la familia rural a través del intercambio cara a cara, trabajar con la familia en pos del mejoramiento de su calidad de vida. Se trabajaba con todo el grupo familiar, de modo que todos comprendieran la importancia de los avances tecnológicos; cómo este podría favorecer sus condiciones de trabajo y su bienestar económico y social. Hasta principios de la década del 70 se favoreció una estrategia que tenía que ver con la promoción del arraigo de la familia a la tierra, que los hijos se educaran, que no lo mandaran a manejar un tractor, que no se insertaran tan tempranamente al trabajo en el campo.¹⁷

Los cambios en el modelo económico a partir del régimen autoritario que comienza a mediados de los '70 tuvieron su correlato al interior del INTA, redefiniendo la tarea extensionista en función de lo que se denomina transferencia de paquetes tecnológicos generados por la investigación agropecuaria, cuyo destinatario prioritario es específicamente el productor agropecuario.

El crecimiento de la producción hasta mediados de los '80 se debió principalmente a los cambios tecnológicos propiciados por el INTA a través del desarrollo y la difusión de técnicas agromónicas e innovaciones genéticas. Este cambio se complementó con el sector privado en los temas de mecanización agrícola, insumos agroquímicos y obtención de cultivares híbridos y otros. Estas tareas de difusión y de experimentación adaptativa fueron compartidas con otras instituciones –los Grupos CREA, el Movimiento Cooperativo, los servicios técnicos provinciales, diversas empresas privadas, los profesionales independientes-. Se diversificaron las fuentes de información al alcance de los productores para acceder a las innovaciones tecnológicas, principalmente las apropiables.¹⁸

La llegada de los '90 y la profundización de las políticas neoliberales, agravó la situación de los pequeños y medianos productores y limitó aún más sus posibilidades de competir en un

¹⁷ Rossini, Marta, Coordinadora Programa Pro Huerta INTA Santa Fe, entrevista, 17-03-2006.

¹⁸ "INTA, medio siglo al servicio del campo argentino", www.inta.gov.ar

mercado cada vez más globalizado. Los ajustes estructurales del modelo de desarrollo generaron demandas económicas y sociales que intentaron resolver principalmente las limitaciones de los productores para insertarse en el proceso productivo acorde a la escala que imponen los mercados internacionales.

En 1992, un estudio del organismo diagnosticaba que alrededor del 60% de las explotaciones agropecuarias, en particular las medianas y pequeñas de la pampa húmeda, no tenían viabilidad en las condiciones económicas que planteaba la coyuntura. En este sentido y en el contexto de la década planteamos el caso de Cambio Rural como un intento de intervención de la institución estatal tendiente a vehiculizar mejores condiciones socioeconómicas para la supervivencia de pequeños y medianos productores.¹⁹

La extensión, en este caso, amplía su perfil apuntando a “profesionalizar la práctica agropecuaria”, romper la “tradición”, aumentar la circulación de la información, impulsar cambios en la gestión empresarial, analizar las demandas, confrontar ideas, promover alternativas de conocimiento; procesos éstos a través de los cuales se lograría la adopción de prácticas nuevas, incorporadas como saberes técnicos específicos (ejemplo: siembra directa) que en última instancia, podrían llegar a configurar SSP.²⁰

Cambio Rural es un programa de asistencia técnica, de intervención en el medio agrario destinado a los productores a través de una metodología grupal para mejorar su organización productiva y su capacidad empresarial. La asistencia tecnológica - en tanto estrategia de difusión y apropiación de conocimientos y prácticas nuevas- constituye la base del programa y se destaca como la principal herramienta para asegurar la obtención de un mayor ingreso neto para las empresas agropecuarias pequeñas y medianas. Tiene como principal componente la transferencia de tecnología disponible y como método una renovada forma de extensión para su adopción que se propuso fortalecer la vinculación del productor agropecuario con los resultados de centena-

¹⁹ Cfr. LATTUADA, M., “El crecimiento económico y el desarrollo sustentable en los pequeños y medianos productores agropecuarios argentinos de fines del siglo XX”. <http://www.rc.fao.org/Foro/institucionalidad/PDF/Lattuada.pdf>, 2000)

²⁰ Cf. Programa Cambio Rural. Situación actual y perspectiva para el año 2000. INTA. Documento de Trabajo N° 27, setiembre de 1998, <http://www.inta.gov.ar/profeder/info/documentos/cambio/sagpya.pdf>, 2004.

res de programas de experimentación adaptativa y extensión rural disponibles, distribuidos en diferentes regiones.

La capacitación se centra fundamentalmente en los profesionales y en los representantes de los diferentes grupos de productores. Asimismo se contempla la capacitación de los operarios rurales: se realizan talleres para diseñar las tareas de experimentación en los campos de productores e interpretar resultados, cursos breves o pasantías sobre temas específicos y tecnologías de punta, entre otras actividades.

Para la capacitación de los productores (líderes de cada grupo) se prevén acciones que tiendan a reforzar manejo conceptual y metodológico para la realización del trabajo grupal, en especial en lo que hace a la identificación y puesta en práctica de las demandas específicas, dando continuidad al proceso de aprendizaje.²¹

El programa utiliza las formas asociativas, tomando por ejemplo, el uso compartido de la maquinaria agrícola “como alternativa de tecnología organizativa para emprender una agricultura empresarial por parte de los pequeños y medianos productores”.²² En estos casos se parte de la convicción de que hay limitaciones para la incorporación de determinadas tecnologías que permitirán incrementar la producción y los ingresos, así como mejorar las posibilidades de comercialización.

Para lograr el objetivo de asociar a los productores, la estrategia básica utilizada son las reuniones de discusión técnica con participación y conocimiento personal de los asistentes, donde se destaca la importancia de una problemática común (centrada en aspectos técnicos y económicos). A esto se agrega la presencia del técnico promotor constituido en un referente sobre la temática de interés y de productores líderes consustanciados con la idea y dispuestos a ofrecer su tiempo y experiencia en el desarrollo de la misma.²³

Uno de los ejemplos de intervención de Cambio Rural es el denominado Tres Colonias en Rafaela: a partir de un trabajo grupal se logró la compra de un conjunto de maquinaria e insumos con el objetivo de potenciar los beneficios de este grupo de la pro-

²¹ Ídem

²² Tort, M.I. y Lombardo, P., 2004

²³ Tort, M.I. y Lombardo, P., 2003, pag. 3.

vincia de Santa Fe, enclavado en plena cuenca lechera donde gran cantidad de los productores posee entre 150 y 200 hectáreas dedicadas al tambo y donde “agricultura e invernada son explotaciones que requieren de maquinarias cuyo costo resulta inalcanzable”.²⁴

El objetivo general de este proyecto fue fomentar el asociativismo para incrementar la producción económica del grupo y como objetivo específico se propuso aumentar la comunicación grupal y suministrar la información actualizada y capacitación sobre las nuevas tecnologías.

Cabe destacar la relevancia de la figura del técnico cuando se introduce con la maquinaria una tecnología que no es tan conocida entre los productores como también la organización de manera asociativa para facilitar la dinámica de trabajo. Las estrategias básicas son las mismas que en otras tareas de extensión: las reuniones a campo abierto donde se establecen diálogos entre los productores y los especialistas.²⁵ Podemos además señalar que este tipo de programa marca una forma de intervención que implica una tercerización de servicios hacia los pequeños y medianos productores, y en este sentido se diferencia de otras estrategias extensionistas²⁶, tanto previas como posteriores, menos centrada en el grupo familiar, tratando de fijar su atención en el vínculo entre la institución y el productor agropecuario con necesidades de asistencia técnica y económica.

Estas propuestas están dirigidas con especial interés a la región pampeana, dada la existencia de pequeñas y medianas propiedades y teniendo el antecedente de la labor realizada por la Federación Agraria Argentina, el movimiento cooperativo y diversos proyectos de extensión o transferencia de tecnología estimulados por gobiernos provinciales y/o grupos privados.

²⁴ Fraire, 2006, pags. 115-117

²⁵ Este proyecto ingresó en 1993 al programa Cambio Rural, y desde entonces se alquila un campo que se trabaja en forma grupal y se adquirieron las herramientas y maquinarias; con las utilidades obtenidas se compró otro lote.

²⁶ En otro trabajo dentro de este mismo proyecto analizamos el programa Pro Huerta, que recupera la tradición extensionista de los años fundacionales del INTA, poniendo nuevamente el eje de la transmisión y difusión de saberes y prácticas en la familia rural y en sectores urbanos en situación de riesgo alimentario (Cfr. MOSCATELLI, M. y TOMINO, G., “Aproximación a la transmisión de saberes en la historia del INTA Santa Fe”, en Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación, Laborde Editor, 2006, Rosario, pág. 185-199)

COOPERATIVISMO TAMBERO Y TRANSMISIÓN DE SABERES

A diferencia de Buenos Aires -donde la explotación tambera surgió subordinada a las necesidades de la producción de carne vacuna, y por lo tanto a la gran propiedad ganadera-²⁷, los orígenes del tambo santafesino están ligados al pequeño productor, muchas veces arrendatario.

En la década del '30 del siglo pasado, esos pequeños productores tamberos organizaron entidades para poder subsistir y progresar en las duras condiciones impuestas por la crisis mundial.²⁸

En otros trabajos resumimos los esfuerzos desplegados en la constitución de esas cooperativas, remarcando la variada gama de saberes que los tamberos debieron aprender y poner en práctica para poder organizarse en primer lugar a escala local y regional, construyendo cooperativas de primero o segundo grado como la Sociedad Cooperativa de Tamberos de la Zona de Rosario y SanCor, Federación de Cooperativas Tamberas, para posteriormente dar un paso mayor y crear la Federación Argentina de Cooperativas Tamberas.²⁹

Setenta años después, otro contexto totalmente diferente pone a prueba la perduración de ese modelo de pequeños y medianos productores ligados a la explotación tambera.

En la década del '90 se produjo un fuerte y sostenido aumento de la producción de leche sustentada en la incorporación de innovaciones tecnológicas y organizativas tanto en la etapa primaria como en la industrial. Un trabajo reciente sobre la

²⁷ Horacio Giberti señala que en las estancias ganaderas de Buenos Aires el descubrimiento accidental de que los temeros alimentados por sus madres engordaban mas rápidamente impulsó a los estancieros a fomentar el desarrollo de tambos. Horacio Giberti, *Historia de la ganadería argentina*, Buenos Aires, Ed. Solar-Hachette, 1968, pág. 192.

²⁸ Ese contexto potenciaba una serie de factores adversos presentes desde los inicios de la actividad tambera, entre ellos la índole de su producción -que por su carácter perecedero y sus enormes vaivenes estacionales los dejaba muchas veces en manos de los industriales lácteos o de los intermediarios-; su condición de extranjeros -que les dificultaba hacer valer sus intereses y derechos frente a los detentadores del poder- y finalmente un régimen de tenencia de la tierra -que los excluía de la posibilidad de acceder a la propiedad condenándolos a la condición de arrendatarios.

²⁹ Alberto N. Pérez, "Saberes socialmente productivos y ciclos económicos en la provincia de Santa Fe. El caso de la Sociedad Cooperativa de Tamberos de la Zona de Rosario", ponencia presentada en las X Jornadas Interescuelas / Departamentos de Historia, Universidad Nacional de Rosario, Rosario, 2005.

evolución del sector lácteo en Santa Fe señala que:

Esa mayor producción en el sector primario como consecuencia de la incorporación de modernos paquetes tecnológicos fue acompañada, siguiendo ciertas tendencias mundiales en estas producciones, por una reducción en el número de tambos con aumentos en el tamaño medio, en la productividad por vaca y por tambo y en la producción total de leche: entre 1988 y 2000 el número de tambos se redujo en un 47,5 %, el número de vacas creció un 15,4 %, la productividad por vaca pasó de 11,6 a 17 litros por día, la producción diaria por tambo se triplicó y la producción total de leche aumentó un 62 %. El proceso de disminución en el número de tambos continuó en los años siguientes, llegando en el año 2002 a unos 13.000 tambos, es decir casi tres veces menos que 20 años atrás.³⁰

La disminución del número de tambos tiene consecuencias sociales nefastas para la región. Bernardo Arocena, presidente de la Sociedad Cooperativa de Tamberos de Rosario señalaba al respecto:

La desaparición del tambo es negativa porque el tambo: absorbe mano de obra, porque la gente permanece en el campo, el tambo necesita proveedores, el tipo que vende insumos, que arregla (...) En cualquier pueblo chico donde hay diez tambos donde los tamberos ganan entre 2.500 y 4.000 pesos tenés un ingreso de 40.000 pesos que se gastan en el pueblo, (...) tiene un efecto multiplicador. Un problema es que la soja no se consume aquí.³¹

³⁰ Hugo Alvarez y otros, "Pequeños tambos familiares del sur de Santa Fe. Las claves de su persistencia", trabajo presentado en las V Jornadas interdisciplinarias de estudios agrarios y agroindustriales, 2007.

³¹ Entrevista a Bernardo Arocena, presidente de la Sociedad Cooperativa de Tamberos de la Zona de Rosario, agosto de 2007.

Al hacer referencia a la soja, Arocena destaca entre las problemáticas que deben enfrentar los tamberos de su zona de influencia: la competencia de la agricultura, una actividad que exige menos esfuerzos, otorga mayor rentabilidad, y ofrece además la posibilidad de abandonar la explotación sin resignar la propiedad arrendándola a buenos precios a contratistas que se encargan de la puesta en producción.

Dos productores tamberos resumen así la problemática que los afecta:

- Juan Carlos Mina, tambero de la zona de San Guillermo, expresa que:

Uno de los enemigos más fuertes es la agricultura, que año tras año va quitando tierra a la lechería. Por suerte en nuestra zona no entró tanto. En esta zona la gente prefiere alquilarlo a los productores lecheros, porque donde se produce leche hay una familia en el campo, no se abandonan los campos como en otras zonas. Sí subió el costo de alquiler, que va de 100 a 130 litros de leche por hectárea, cuando (antes) estaba entre 70 y 90.

- Jorge Ottolini, tambero de Gálvez -que está literalmente rodeado por la soja- refiere: “además de la agricultura, está el tema del precio. Si tenemos precio, podemos competir con los sojeros y también hacer mucha leche. Los alquileres se hicieron cada vez más pesados y hay agricultores dispuestos a pagar cada vez más por el alquiler de la tierra.”³²

Frente a este panorama, cobra singular importancia que las cooperativas, a pesar de los numerosos problemas que deben enfrentar, sigan cumpliendo una función de transmisión de saberes.

En otro trabajo señalamos cómo el cooperativismo tambero utilizó diferentes herramientas para educar a sus asociados: periódicos y publicaciones, audiciones radiofónicas, apelaciones al sistema educativo formal, prácticas de asambleas.

³² “Productores que se animan a más”, en Revista Digital SanCor N° 665, mayo de 2007.



Encuentro de capacitación de jóvenes pertenecientes a los Centros Juveniles de Sancor. Revista SanCor N° 632, mayo de 2000.

En este apartado analizamos el tipo de saberes transmitidos por SanCor (federación de cooperativas tamberas del centro de Santa Fe y centro-este de Córdoba), a través de uno de esos instrumentos: los centros juveniles.³³

Los cooperativistas que en los años '30 lograron articular un movimiento a escala nacional comprendieron la importancia de crear centros juveniles como instrumentos que permitieran transmitir sus experiencias y saberes a las nuevas generaciones. Esos centros aparecen también ligados a otra preocupación que se reitera en numerosos documentos de esa época: la necesidad de frenar el éxodo rural, fenómeno ligado a la industrialización en especial durante la experiencia peronista. Los Centros Juveniles eran a la vez lugares de sociabilidad y de capacitación, y venían a cubrir la falta tanto de espacios de esparcimiento como de establecimientos de nivel secundario en las áreas rurales.

Estos centros se agrupan en la Federación de Centros Juveniles de la Zona Lechera (luego Zona SanCor). Esta entidad, fundada el 10 de septiembre de 1950, desarrolla su actividad en

³³ Nos limitamos a SanCor porque la cooperativa rosarina, a partir de los problemas de los noventa ha limitado al extremo su accionar, clausuró la publicación que mantenía desde los años cincuenta, dejando así de promover la participación de sus miembros juveniles y obligando a muchos jóvenes a emigrar a otras instituciones. Por ejemplo algunos de los jóvenes tamberos que militaban en el centro juvenil de la Sociedad Cooperativa de la zona de Rosario, se han agrupado en Tamberos del Sur dentro de la Federación de Centros Juveniles de Sancor.

la zona central del país, donde se encuentra la cuenca lechera más importante de Argentina.

Las organizaciones de base de esta Federación son Comisiones Juveniles conformadas, administradas y gobernadas por los propios jóvenes, teniendo por objeto la capacitación integral de sus asociados. A través de estas actividades los jóvenes tenían una activa participación en la marcha de la entidad: asistían a las reuniones del Consejo de Administración (lo que les permitía adquirir conciencia de la problemática de la Cooperativa); visitaban establecimientos modelos; organizaban charlas y cursos tanto sobre técnicas tamberas como sobre principios cooperativos y disponían de una valiosa biblioteca. Además se integraron al movimiento cooperativo a escala nacional, enviando delegados al Consejo Central de Juventudes Agrarias Cooperativistas de la Asociación de Cooperativas Argentinas (A.C.A.).

Un informe³⁴ elaborado por estos centros da cuenta del padrón de asociados y nos permite reconstruir el perfil de los integrantes de esta Federación de Centros Juveniles Agrarios Cooperativistas. En el año 2006 registraba un total de 353 varones y 137 mujeres. De ellos un 70% son hijos de productores, un 11% son ellos mismos productores, un 10% son independientes, un 8% son hijos de tamberos - es decir de asalariados que trabajan en los tambos- y un 1% son tamberos. De ellos solamente el 1% no completaron sus estudios primarios, el 27% tiene estudios secundarios completos, un 37% estudios secundarios incompletos, el 9% tiene estudios superiores (terciarios o universitarios) completos y un 11 % incompleto. Se trata sin lugar a dudas de un perfil educacional muy diferente al que originariamente poseían los jóvenes rurales. Si en sus orígenes los centros juveniles debían suplir la falta de escuelas rurales y secundarias, otras son las demandas actuales, donde casi todos han terminado el ciclo primario, casi una cuarta parte de los mismos completaron el nivel medio y uno de cada diez los estudios superiores.

En el aludido informe, además de proyectarse las próxi-

³⁴ Datos suministrados por David Monay, integrante de la Federación de Centros Juveniles Agrarios Cooperativistas Zona SanCor con sede en Devoto (Provincia de Córdoba), 2006.

mas actividades, se realiza un balance de las realizadas en el año anterior. Las mismas están divididas en seis categorías: promoción, capacitación, relación con otras juventudes, institucional, representaciones, evaluación cualitativa y desarrollo sustentable.

Las de promoción (un total de 81 actividades con más de 700 asistentes) tienen como objetivo la integración de nuevos participantes y la divulgación del programa entre los asociados, centros juveniles zonales, familias y entidades cooperativas.

Además se organizan visitas a jóvenes, familias y cooperativas tambeas para fortalecer lazos institucionales, y a escuelas rurales y de nivel medio con orientación agrotécnica, para tomar contacto con jóvenes hijos de productores rurales.

Entre las actividades de capacitación encontramos las de contenidos cooperativos y humanísticos. Allí se dieron cursos de formación de jóvenes cooperativistas divididos en tres niveles. El primero está destinado a iniciar a los participantes en los fundamentos, principios y valores de la cooperación, que incluye desarrollar trabajos prácticos sobre la cooperativa de base local (su historia, objeto social y servicios). El objetivo del segundo nivel es comprender el sistema de gobierno y administración de la cooperativa, el funcionamiento de las asambleas ordinarias y extraordinarias, de los consejos de administración, de la sindicatura, con trabajos prácticos sobre la memoria y balance de la cooperativa, y reuniones de intercambio con el consejo de administración de la misma. El tercer nivel pretende iniciar a los cursantes en el análisis de derechos y obligaciones de los asociados, fortalecer el aspecto administrativo y desarrollar un esquema de balance social.

Otra de las actividades está centrada en la capacitación de las mujeres rurales con la intención de incorporarlas a la vida cooperativa y a sus puestos dirigentes.

A su vez, el Subprograma de relaciones con otras juventudes organiza encuentros con otros jóvenes cooperativistas a través de una red regional y de una red del cono sur que agrupa a cooperativistas de Uruguay, Paraguay y Brasil.

La otra fuente consultada para esta comunicación es la página web organizada por los centros juveniles, donde se destaca el funcionamiento de una biblioteca virtual.

A lo largo de la lectura de los cursos de capacitación re-

señados en la página virtual, se distinguen una vez más los tres objetivos prioritarios de estas instituciones: formar dirigentes que conozcan las técnicas de manejo de grupos humanos; impulsar los valores del cooperativismo y por otra parte informar o impartir conocimientos e información acerca de las nuevas tecnologías productivas en el sector lácteo.

Además de estos programas de capacitación para jóvenes rurales; los Centros Juveniles ofrecen programas de promoción de actividad apícola, programas de cultivo de diferentes vegetales, fraccionamiento y comercialización; fraccionamiento de aceitunas y encurtidos; Proyecto Tambo Escuela y Programa de Desarrollo Sustentable. Por limitaciones de espacio, sólo haremos breve referencia a un programa *on line* relativo a la actividad apícola, que explota la abundancia de miel en las amplias praderas de la zona de influencia ganadera de la cuenca lechera.³⁵

La importancia de este programa es que ofrece una alternativa diversificadora de la producción, inscribiéndose en un esquema productivo que emula el modelo granja que se remonta a los orígenes de la colonización santafesina, de gran valor social, ecológico y demográfico, y que el avance arrollador de los monocultivos, en especial la soja, amenaza con sepultar en el olvido.

ALGUNAS REFLEXIONES FINALES

En referencia a los cambios de los años '90, señala Lattuada:

El proceso de transformación de la estructura económica no es neutral respecto a las posibilidades de inclusión y distribución de riquezas. La naturaleza de la apertura y desregulación del mercado, tal como se ha implementado en los países de la región, tiende al aumento de la escala de las empresas y de la concentración del poder económico, profundizando los problemas de equidad estructural de las sociedades latinoamericanas.³⁶

³⁵ El proyecto está conformado por un apiario escuela, una planta de extracción, una planta homogeneizadora y una planta fraccionadora de miel, construida para resolver la necesidad de comercialización de los pequeños productores del centro del país, con moderna tecnología, con una capacidad de fraccionado de 1.000 toneladas anuales.

³⁶ Lattuada, M., 2000a



Jóvenes pertenecientes los Centros Juveniles de SanCor asisten a un curso dictado por la cooperativa, en Revista Digital SanCor N° 822, junio del 2003.



Extensión: demostración de maquinaria agrícola
(www.inta.gov.ar/fotos/extension/jornada/01jc.htm)

En este contexto la supervivencia de las explotaciones agropecuarias depende de una serie de factores, entre los que podemos mencionar la eficiencia microeconómica, la escala de producción, el nivel tecnológico, la mayor productividad del trabajo, la diversificación e incorporación de rubros intensivos, la integración agroindustrial. Pero también, y este es el punto que se relaciona con nuestro trabajo, la capacitación del productor.

Las explotaciones pequeñas tienen serias dificultades para acceder a algunas de esas condiciones de viabilidad y de allí la importancia de procurarles instrumentos de capacitación que les permitan, a través de la puesta en práctica de una serie de conocimientos -no solamente técnicos sino también organizativos- suplir la posición desventajosa en que se encuentran.

Las instituciones y los casos estudiados, más allá de responder a cuestiones que tienen que ver con la coyuntura económica y productiva de la región, permiten advertir una continuidad en el sentido de que promueven propuestas pedagógicas que apuntan a favorecer modelos de participación entre técnicos profesionales y beneficiarios de programas y planes de desarrollo, en pos de la construcción de objetivos conjuntos. Las propuestas extensionistas y cooperativistas tratan de favorecer la apropiación de herramientas de transformación por los sujetos, coadyuvando a la transformación del productor en un ser proactivo, abierto a inquietudes que le permitan aprovechar de modo rentable y sustentable los recursos a su alcance. Se promueve, en definitiva, la generación de espacios donde técnicos y productores puedan recuperar sus saberes olvidados y obtener nuevos saberes productivos.

Sin embargo, podemos advertir en este punto que a pesar de los múltiples programas destinados a respaldar a las pymes agropecuarias, la incorporación de tecnología y el aumento de los rindes y la productividad del sector, la vulnerabilidad socioeconómica de estos sectores se acentuó durante los '90.

Más allá de los resultados de la aplicación de los diferentes programas y estrategias implementadas, que señalan que en el caso de Cambio Rural, se logró solo parcialmente que los destinatarios de las propuestas encontraran respuestas adecuadas, muchos de los grupos siguen funcionando³⁷, y sumadas a acciones impulsadas por otras instituciones (públicas o privadas), mantienen el apoyo a los pequeños y medianos productores santafesinos, propendiendo a la innovación y difusión de saberes y conocimientos que eviten la desaparición de las unidades productivas.

A pesar de sus limitaciones, este tipo de programa intenta atenuar en parte los efectos generados por los avatares económicos

³⁷ Lattuada, M., 2000b

a que cíclicamente quedan expuestos los sectores menos favorecidos por la globalización de los procesos productivos.

Frente a la creciente privatización del conocimiento, instituciones como el INTA han mantenido presencia en el sector,

atendiendo las diferentes demandas de los sistemas productivos, dando prioridad al trabajo con las pymes agropecuarias, los pequeños productores y los sectores de menores recursos (poniendo) énfasis en el desarrollo de estrategias explícitas y activas de investigación e innovación, para asegurar el acceso a las nuevas tecnologías.³⁸

Las cooperativas tamberas, al igual que el cooperativismo agrícola en general, también tienen un papel esencial en la perduración de este modelo de pequeña propiedad profundizando las dos líneas de saberes que cultivaron desde sus orígenes: aquellos que apuntan a formar al productor -saberes técnicos, destinados a mejorar la producción en calidad y en cantidad-, y los que apuntan a formar al cooperativista – tal como señalamos más arriba -, basados en los valores de autoayuda, la equidad, la solidaridad, la honestidad, la transparencia y la responsabilidad social.

³⁸ <http://www.inta.gov.ar/ediciones/2006/50anos.htm> (2006: 137)

BIBLIOGRAFÍA

- Roxana Albanesi y Patricia Propersi, "Familias rurales y estructura agraria en el sur de Santa Fe, Argentina", en:
<http://www.alasru.org/cdalasru2006/07%20GT%20Roxana%20Albanesi,%20Patricia%20Propersi.pdf>, 2006.
- Hugo Alvarez y otros, "Pequeños tambos familiares del sur de Santa Fe. Las claves de su persistencia", trabajo presentado en: las *V Jornadas interdisciplinarias de estudios agrarios y agroindustriales*, 2007
- Waldo Ansaldi, "¡Ojalá que llueva! Una vez más sobre la propuesta de conceptualizar a los chacareros pampeanos", en: *XVI Jornadas de Historia económica*, Quilmes. 16 a 18 de septiembre de 1998.
- Osvaldo Barsky y Jorge Gelman, *Historia del agro argentino. Desde la conquista hasta fines del siglo XX*, Buenos Aires, Grijalbo Mondadori, 2001
- Marta Bonaudo y otros, "Poblamiento y desarrollo agrario. Algunas experiencias colonizadoras en Santa Fe (1856-1883/85)", en *Congreso sobre Historia de la población en América Latina*, Ouro Preto, Brasil, julio de 1989.
- Guillermo Fraire, "Grupo Tres Colonias. Maquinarias compartidas", en: *Seminario Agroinnova*, Rosario, SECyT/ANPCyT, 25 y 26 de octubre de 2006.
- Horacio Giberti, *Historia de la ganadería argentina*, Buenos Aires, Ed. Solar-Hachette, 1968.
- Mario Lattuada, *Cambio Rural. Política y desarrollo en la Argentina de los '90*, Rosario, CED-Arcasur Editorial, 2000.
- Mario Lattuada, "El crecimiento económico y el desarrollo sustentable en los pequeños y medianos productores agropecuarios argentinos de fines del siglo XX", en: <http://www.ric.fao.org/Foro/institucionalidad/PDF/Lattuada.pdf>, 2000.
- Flora Losada, "Los orígenes del INTA", en: *Realidad Económica – Revista del LADE*, No. 210, Buenos Aires, 2004.
- Mirta Moscatelli y Gaspar Tomino, "Extensión, transferencia de conocimientos y saberes socialmente productivos: el INTA Santa Fe como estudio de caso", ponencia presentada en: *XIV Jornadas Argentinas de Historia de la Educación*, La Plata, Agosto de 2006.
- Alberto N. Pérez, "Saberes socialmente productivos y ciclos económicos en la provincia de Santa Fe. El caso de la Sociedad Cooperativa de Tamberos de la Zona de Rosario", en: *X Jornadas Interescuelas / Departamentos de Historia*, Rosario, Universidad Nacional de Rosario, 2005.
- Adriana Puiggrós y Rafael Gagliano (Directores), *La fábrica del conocimiento. Los saberes socialmente productivos en América Latina*, Rosario, Ediciones Homo Sapiens, 2004.

N. Reichart, "Organización del Servicio de Extensión Agropecuaria del INTA en su etapa inicial y período de consolidación", en: *Jornadas Nacionales sobre la Tecnificación en el Desarrollo del Sector Agropecuario*, Buenos Aires, Facultad de Agronomía, Universidad de Buenos Aires, 26 al 29 de octubre de 1982.

María Isabel Tort y Patricia Lombardo, "Las formas asociativas para el uso de la maquinaria agrícola", en:

<http://www.inta.gov.ar/profeder/info/documentoscambio/formas.pdf>, 2004.

VV. AA. *Los 50 años del INTA*, en:

<http://www.inta.gov.ar/ediciones/2006/50años.htm>, 2006.

ENSEÑAR LA DEMOCRACIA EN LA ESCUELA: LA FORMACIÓN DE MAESTROS RURALES Y TÉCNICOS AGRÍCOLAS EN MÉXICO, 1922-1945

Alicia Civera
El Colegio Mexiquense

Después de la revolución de 1910, el gobierno mexicano encabezó una cruzada cultural con la que pretendió abrir escuelas a lo largo y ancho del país, especialmente en las áreas rurales, para formar un nuevo tipo de ciudadano. Los objetivos de la política educativa mexicana entre 1922 y 1945, así como su puesta en práctica en áreas rurales y urbanas, ha sido analizada por una gran cantidad de investigadores. Se han estudiado distintos aspectos como sus afa-nes modernizadores, su intención de uniformar la educación de la población, sus orientaciones pedagógicas centrales, su búsqueda por mejorar la higiene y las técnicas de producción, la forma en que se insertó en la vida de las comunidades rurales, y muchos otros.

El gobierno federal impulsó una política de masas que colocaba al nacionalismo y al pueblo en lugares privilegiados dentro de la Revolución. Se trataba de un discurso y una nueva política que enlazaba aspectos culturales de distintas regiones del país en un “folclor mexicano”, que incorporaba los nuevos héroes revolucionarios a las fiestas patrias impulsadas desde el siglo XIX, que proponía la educación laica en contra de la fuerza de la Iglesia católica y que contraponía la Constitución de 1917 y los derechos de los trabajadores a los abusos de la dictadura que

Porfirio Díaz había mantenido por treinta años. La escuela, y en particular la escuela rural, tuvieron un papel importante en la difusión del discurso de la Revolución Mexicana. Sin embargo, hay un aspecto, que a pesar de ser de gran importancia, ha sido dejado de lado por la historiografía: ¿qué tanto la escuela rural mexicana contribuyó a la formación de una cultura democrática?

Al intentar acercarse a la enseñanza de valores y hábitos democráticos, resulta importante observar las relaciones de autoridad, las reglas formales e informales de convivencia, los métodos para mantener el orden, la disciplina, las posiciones y relaciones de poder. Cobra el mismo peso mirar a quien obedece o evade la vigilancia, como a quien manda y establece las reglas, o como diría Elias (1996), a la corte tanto como al rey. Importa, también, las concepciones generales sobre la convivencia humana, sobre las capacidades de los individuos, y las relaciones entre ambas. Pero esto no es suficiente.

Para contestar la pregunta partimos de la premisa de que los valores y los hábitos, en este caso relacionados con la democracia y la ciudadanía, se aprenden diariamente en la forma, generalmente contradictoria, en que se relacionan los discursos y las prácticas dentro de la escuela, y cómo éstos se relacionan con otros espacios de vida de los estudiantes, como podrían ser la familia, la comunidad y las organizaciones de pares¹.

Por ello, en este trabajo rastreo las propuestas sobre gobierno escolar que los educadores mexicanos promovieron, cómo éstas se modificaron entre 1920 y 1945, y cómo se pusieron en marcha en las escuelas normales rurales y regionales campesinas, que fueron bastiones de la educación rural federal. Me acerco particularmente al análisis de los objetivos y la puesta en práctica de “la democracia escolar”, que era una forma de organización de la escuela que pretendía promover, en la práctica, la formación de costumbres democráticas en los nuevos ciudadanos revolucionarios.

Enfocar el análisis del gobierno escolar en estas instituciones resulta relevante por dos motivos. En primer lugar, estas

¹ Algunos conceptos importantes para esta perspectiva son “cultura escolar”, “configuración”, “representación”, “apropiación” e “invención”. Véase Viñao, 2001; Escolano, 2000; Rockwell, 1996, 1996, 2002 y 2005; Chartier, 1992: 88; Elias, 1996, 1988 y 1999; Certeu, 1996 y Sewell, 1999.

escuelas fueron importantes como representantes del gobierno federal y como instituciones de formación de formadores. Al crearse la Secretaría de Educación Pública (SEP), la apertura de escuelas rurales federales por todo el país fue acompañada de la inauguración de estas instituciones que, junto con las Misiones Culturales, se encargaron de la formación de los maestros rurales y los técnicos agrícolas que el gobierno federal pretendía que se convirtieran en líderes: ellos encabezarían la transformación y modernización de las formas de vida y de las mentalidades de los campesinos, a partir de una escuela abierta a la comunidad. En segundo lugar resultan interesantes por ser internados, como sitios de formación intensiva en los principios revolucionarios, dirigidos a la atención de jóvenes pobres y de origen rural, sobre todo campesinos y de preferencia, ejidatarios. Desde sus orígenes hasta 1942, los internados fueron mixtos (salvo las escuelas centrales agrícolas que en los años veinte fueron para varones).

Desde luego, estas instituciones no son representativas de lo que sucedía en las escuelas rurales, muchas de las cuales eran atendidas por maestros “improvisados”, es decir, sin formación normalista. Lo propuesto en estas escuelas muestra, sobre todo, lo que los máximos representantes de la escuela rural mexicana querían poner en marcha. Sin embargo, sabemos que muchos de los egresados aplicaron en las escuelas donde trabajaron, o por lo menos lo intentaron, lo que aprendieron en su vida en los internados. Hacia finales de los años treinta había cerca de 40 de estas escuelas en todo el país y sus egresados representaban al 50% de los maestros dependientes del gobierno federal que tenían estudios normalistas.

El análisis se realiza con base en varios tipos de fuentes, pero principalmente revistas editadas por la SEP y en las escuelas, y documentación burocrática como los informes de los maestros y directores de las escuelas, reglamentos, minutas de reuniones, expedientes de alumnos, etcétera, que se han localizado en el Archivo Histórico de la SEP. Son fuentes que permiten acercarnos a las prácticas internas de las escuelas y a las voces de algunos de los actores internos, sobre todo de maestros, alumnos, directores y autoridades intermedias².

² Este artículo se basa en una investigación mayor sobre la cultura escolar de las escuelas normales rurales y regionales campesinas. Un avance puede consultarse en Civera, 2007 y la investigación principal en Civera (en prensa).

1) EL INTERNADO COMO FAMILIA: UNA PROPUESTA EN LA DÉCADA DE 1920

Muchos de los maestros e intelectuales de clases medias que participaron en la formulación de la política educativa revolucionaria, pensaban que la educación era un derecho de todos y que la escuela debía contribuir, después de una intensa época de convulsiones políticas, a una reconstrucción nacional en la cual ocuparían un lugar central el bienestar colectivo y la democracia.³

Las pedagogías centradas en el niño que estaban en boga en la época, entre ellas la escuela de la acción de John Dewey, postulaban la necesidad de que la disciplina no debía provenir de un agente externo que la impusiera. Un proceso formativo completo implicaba que el educando incorporara en sí mismo la necesidad y la habilidad de autocontrolarse, por convicción. Para lograrlo, se consideraba imprescindible que en el mismo ambiente escolar se viviera en libertad pero en orden, y se tomaran en cuenta las necesidades y motivaciones de los estudiantes, incluso participando en el gobierno escolar. De esta manera, la democracia se aprendería viviéndola día a día. Sin embargo, los educadores mexicanos tenían diferentes posturas acerca de cómo lograr ese grado de responsabilidad, de autodisciplina y de democracia, en los estudiantes.⁴

A principios de los años veinte se abrieron escuelas normales regionales con el objetivo de formar maestros para las escuelas rurales, que debían preparar a los campesinos para la vida práctica. A ellas ingresaban estudiantes que tenían 3 o más años de educación primaria y trabajaban con un plan de estudios de dos años que, aunque con variantes, combinaba el aprendizaje de materias de conocimiento general, con prácticas de agricultura y oficios rurales, bajo la influencia de las ideas pedagógicas de la escuela de acción, de la escuela racionalista y de otras pedagogías centradas en el niño⁵.

Pensadas como un experimento, no fue hasta 1927 que la SEP marcó una reglamentación para estas escuelas que eran

³ SEP, 1928, vol. I: 222-223

⁴ Dewey, 1916; Palacios, 1984

⁵ Sobre las ideas pedagógicas en la época y el trabajo de las normales regionales y normales rurales en la década de 1920, véase SEP, 1928b; Castillo, 1965; Villela, 1972; Miñano, 1946: 23; Luna, 2001 Loyo, 1999; SEP, 1928, SEP, 1930; Acevedo, 2000.

internados mixtos. Las “Bases de funcionamiento de las escuelas normales regionales” recogieron el espíritu que había guiado el trabajo de las escuelas desde sus inicios, al establecer que:

El internado... será de tipo familiar, debiendo sentirse los alumnos en una atmósfera de cariño y en un ambiente real de vida doméstica”, para lograrlo, “la dirección del Internado deberá confiarse a la esposa del Director del establecimiento. Ambos esposos atenderán con solicitud esmerada a los alumnos del mismo modo que atenderían a sus propios hijos...La vida del internado no será artificiosa, sino que se desarrollará del modo natural justamente como acontece en los hogares. Hasta donde sea posible, se evitará su reglamentación rígida y formal. Los alumnos tomarán participación activa en las distintas faenas de la vida doméstica, a fin de solidarizarlos, con vínculos de afecto y ayuda mutua, tal y como sucede en la institución de la familia...Los maestros y empleados que vivan en la escuela cooperarán en esta obra de solidarización del internado prestando ayuda eficaz a sus directores.⁶

En la práctica, el internado como familia fue un planteamiento intermedio entre las tradiciones pedagógicas del siglo XIX y los postulados de la escuela nueva, que resultó práctico en un contexto de escasos recursos; de desconfianza de la escuela mixta; en algunos casos, de repudio a la escuela laica⁷, en otros, a todo lo que “oliera a gobierno”, y muy probablemente, de ser cauteloso con la participación que podían tener los estudiantes

⁶ SEP, 1928b: 226

⁷ La Constitución de 1917 estipuló que la educación que impartiera el Estado sería laica. En los años veinte la política antirreligiosa y los intentos del gobierno de frenar la influencia de la Iglesia desató lo que se llamó la guerra cristera, un movimiento armado formado por campesinos y clases medias urbanas que buscaron derrocar el gobierno revolucionario. Tanto la escuela laica como la escuela mixta fue mal vista por la población en algunas regiones del país, especialmente en El Bajío.

en los internados, por un lado por su edad (a veces desde los 11 o 12 años, hasta los 21 o 22), y por otro, porque muchos de ellos, sobretudo en ciertos planteles, eran campesinos e incluso indígenas, y los maestros pensaban que la democracia requería, para poder ser efectiva, de un cierto grado de civilización.⁸

El internado como familia se sustentaba en el pensamiento liberal. Prueba de ello es la intención de respetar la libertad de los demás, tratando de organizar la vida social y mantener el orden y la civilidad con una reglamentación mínima y democrática. Entre 1922 y finales de los años treinta, fue creciendo la participación de los estudiantes en el gobierno escolar, en el intento de formar jóvenes en un ambiente de libertad, por medio del convencimiento y no la coerción externa, y fomentar un sentido de responsabilidad tanto individual como colectiva. Sin embargo, su aplicación no fue homogénea. En la práctica el grado de libertad que gozaron los estudiantes en las normales rurales de los años veinte era variable y mucho más el carácter democrático y colectivo de la organización escolar en la que en ocasiones prevalecieron tradiciones autoritarias. No todos los directores tenían la misma formación, ni compartían las mismas ideas. Algunos daban prioridad a la idea de que los estudiantes vivieran en libertad, otros ponían hincapié en la educación democrática. Unos dejaban que los estudiantes tomaran diversas iniciativas, mientras que otros eran más directivos. Otros se esforzaban por lograr persuadir a los estudiantes, y otros, hacían tribunales para juzgar a los que cometían faltas. Todos, hasta donde sabemos⁹, fomentaban un ambiente escolar de cooperación, en el que los maestros y el director tuvieran un papel de guía que enseñaría por el ejemplo, e intentaban, aunque por diferentes medios, que la vida escolar se rigiera por una normatividad mínima. Los castigos eran utilizados sólo en casos extremos e incluso los directores de las escuelas se sentían en la obligación de justificarse ante las autoridades cuando los utilizaban o tenían que establecer reglas que no fueran consensuadas.

Según ellos, en general los estudiantes respondían bien, y las autoridades, fuera de la regla de que los internados se orga-

⁸ SEP, 1928b

⁹ En realidad tenemos pocas referencias de las vivencias de los estudiantes en las escuelas normales regionales en los años veinte.

nizarían como familias, permitían que en cada escuela los directores, maestros y alumnos establecieran las reglas de convivencia que necesitaran según sus circunstancias particulares.

Este tipo de organización escolar era muy contrastante al que se seguía en las Escuelas Centrales Agrícolas, que se encargaban de la formación de técnicos agrícolas. Guiadas por agrónomos más que por maestros, y con un alumnado e instalaciones mucho más extensos, estas escuelas habían permanecido ajenas a las ideas del internado como familia, para organizarse, supuestamente, como granjas modernas. En ellas, todas las prácticas se habían dirigido desde arriba por los “directores-administradores” de las escuelas centrales agrícolas (muchos de los cuales actuaban como capataces) y se manejaba un discurso revolucionario en el que no se mencionaba el movimiento de Francisco I. Madero por la democracia, para centrarse en Emiliano Zapata y en el derecho de los campesinos a poseer tierra. Los estudiantes no tenían voz alguna al interior de las escuelas en las que se les fomentaba un sentido de fidelidad hacia el gobierno revolucionario que miraba por sus intereses, y en las que se impulsaba la creación de cooperativas tanto de los estudiantes como de los campesinos de los alrededores, formadas y dirigidas desde las autoridades escolares y gubernamentales. Las escuelas operaban con una reglamentación general que debían hacer cumplir los prefectos, quienes decidían, incluso, el lugar que cada estudiante ocuparía en el comedor. A diferencia de los estudiantes de las normales, los jóvenes de las escuelas centrales agrícolas se fueron agrupando en forma independiente para quejarse de lo que consideraban abusos de autoridad de los directores-administradores¹⁰.

2) LA ESCUELA COMO COMUNIDAD Y EL AUTOGOBIERNO: UNA PROPUESTA EN LOS AÑOS TREINTA

Siendo Secretario de Educación Narciso Bassols (1931-1934), las escuelas normales regionales, que eran planteles pequeños con un

¹⁰ Sobre las Escuelas Centrales Agrícolas véase *Revista de la Secretaría de Agricultura y Fomento*, # 8 y 9, agosto y septiembre de 1928; ¹⁰ Reglamento de las Escuelas Centrales Agrícolas, 1932, AHSEP, DEANR, exp. 969/11SAF, 1926; LAS, 1935; LAS, 1936; LAS, s/f; SEP, 1932; SEP, 1933; SEP, 1935; *El Maestro Rural*, tomo IV, #1, primero de enero de 1934, pp. 20-22. Serna 1984; Krauze, 1977; Peláez, 1980; Loyo, 1998, 1999 y 2004; Torres, 2003; Reynaga, 1991.

máximo de 60 estudiantes, se fusionaron con las escuelas centrales agrícolas, para formar las Escuelas Regionales Campesinas. Estas nuevas escuelas unieron la formación de maestros rurales con la de técnicos agrícolas y el trabajo social y cultural que se realizaba con las comunidades rurales con una labor de extensionismo y organización política bastante extensa¹¹. En las nuevas escuelas, algunas de ellas mucho más grandes que antes (hasta 300 alumnos podían tener), se fue abandonando la idea de organizar la vida social con una reglamentación mínima, para adoptar un gobierno escolar, con reglas específicas, en la que, sin embargo, se fue quitando poder a la figura del director, para dar mayor voz tanto a los profesores (maestros y agrónomos) como a los estudiantes¹².

Desde principios de los años treinta hubo un proceso de radicalización entre amplios sectores del magisterio rural y de los agrónomos, y éstos fueron modificando tanto las prácticas autoritarias de las escuelas centrales agrícolas, como las ideas liberales de la organización de la escuela como familia, aunque ambas tradiciones siguieron existiendo en varias de las nuevas escuelas regionales campesinas, que para 1936 eran ya 35.¹³

En 1934 se aprobó la modificación del Artículo Tercero Constitucional para establecer que la educación que ofreciera el Estado sería socialista. Tanto los debates en torno a la educación socialista, como la importancia dada en foros internacionales a los derechos de los niños, impulsaron nuevas iniciativas de gobierno escolar. En mayo de 1934, la Comisión Técnica Consultiva de la SEP, presidida por el profesor César A. Ruiz, elaboró un estudio y una propuesta de temas para la Segunda Conferencia

¹¹ Sólo hasta 1936 se integraron todas las escuelas regionales campesinas, y su desarrollo fue muy desigual: había escuelas muy amplias, con buenas instalaciones, mucho personal y estudiantes, que seguían un plan de estudios de tres años, más un complementario al iniciar para aquellos estudiantes que no habían completado la primaria. Otras escuelas, llamadas de transición eran muy pequeñas, con malas instalaciones, que eran atendidas por uno o dos maestros y que sólo ofrecían el año complementario o este y el primer año de estudios.

¹² Los primeros consejos escolares con participación de maestros y representación de alumnos, fueron implantados por el Secretario de Educación Narciso Bassols a principios de la década. Véase SEP, 1932 y 1933; AHSEP, DEANR, EM exp. 164.9 Informe del director de Tenerife, Estado de México, 1932-1933; Informe del Director de Roque, 31 de agosto de 1933 en Reynaga, 1991.

¹³ SEP, 1936

Interamericana de Educación que se celebraría en septiembre en Santiago, Chile. Uno de los tres temas propuestos por los mexicanos, fue el problema de la educación cívico-social en el medio escolar. La Comisión explicaba que en la mayoría de las instituciones educativas se

...obliga a los escolares a sujetarse a normas de conducta, sin explicación de los motivos en que ella se fundan y los perjuicios que ocasiona a la comunidad el hecho de violarlas. Se acostumbra así a los alumnos a la obediencia ciega, por temor al castigo, sin conciencia de las necesidades sociales en que se basan los mandatos ni de la responsabilidad que incumbe a los transgresores, por el daño que infieren al grupo social....sólo forman serviles, rebeldes o tiranos. La sumisión incondicional, esteriliza la conciencia cívica y hace que los llamados más tarde a gobernar, procedan casi siempre en la forma despótica y tiránica que aprendieron en la escuela. Tal disciplina está en pugna con los anhelos democráticos de América, con los actuales movimientos de reivindicación social y con las normas fundamentales de una educación esencialmente práctica y activa, sobre todo en lo que concierne al desiderátum de socializar la escuela y de hacer de ella una positiva agencia social.

En virtud de ello, declaraban que era imperioso y urgente establecer nuevos sistemas de organización escolar, sin olvidar que las comunidades escolares deben organizarse de acuerdo con la idiosincrasia de los alumnos y con la naturaleza de las mismas comunidades y no conforme a simples caricaturas de sistemas políticos hechos por los adultos.¹⁴

En el *Plan de acción de la escuela primaria socialista* elaborado por el Instituto de Orientación Socialista, se equiparaba la educación socialista con la escuela socializada que se venía desarrollando

¹⁴ SEP, 1934, t.1: 458

desde los años veinte y después de destacar sus características, dentro de las cuales se incluía ser vitalista, orientadora, de trabajo, cooperativista y emancipadora, se hablaba de los derechos de los niños: a ser un agente de su propia educación, a que se respete

su mentalidad,... sus intereses, sus necesidades y su actividad espontánea, para que adquiera la responsabilidad de sus obligaciones frente a la colectividad, y alcance el máximo desenvolvimiento de su personalidad y de sus aptitudes, porque el niño tiene un caudal de posibilidades que deben ser descubiertas, desarrolladas y cultivadas. Hay que capacitarlo para el gobierno de sí mismo, acostumbrarlo a buscar y a exigir la razón de las cosas.

En el Plan, se explicaba que el niño tiene derecho a contar con maestros revolucionarios, de vocación, de carácter, ilustrados, y a

ser miembro de una comunidad escolar donde, con la autonomía que se merezca, goce de sus derechos como elemento activo, útil y eficaz que pone su voluntad y sus facultades al servicio del bienestar común; a que se le hagan patentes en todo momento el valor de sus actos, para considerar el servicio o el perjuicio que con ellos ocasiona a sí mismo y a la comunidad.¹⁵

El libro *Simiente*, escrito en 1935 por Gabriel Lucio, subsecretario de Educación Pública, describía el aprendizaje en cooperativa y el proceso democrático y en la revista *Maestro Rural*, también hubo artículos sobre iniciativas de los estudiantes y sus formas de organizarse para conseguirla e incluso poner en orden a los niños que abusaban. Como comenta Vaughan, “los textos indicaban las formas políticas apropiadas para expresar

¹⁵ SEP, 1935, t. 2: 163-184

opiniones y llegar a un consenso”.¹⁶ También en las misiones culturales hubo ensayos de autogobierno, primero promovidos por algunos de los propios misioneros y después por la SEP.¹⁷

La idea de que los estudiantes participaran en el gobierno escolar contó con un ambiente favorable desde la toma de posesión de Lázaro Cárdenas a la presidencia en diciembre de 1934, dentro de la propuesta de “comunidad escolar”. El presidente michoacano exaltaba el valor del ejido, del trabajo colectivo y del papel del maestro rural como un líder que guiaría a las comunidades hacia una vida más igualitaria. Ignacio García Téllez, quien fuera secretario de educación durante seis meses, enfrentaba a la “moral conformista del explotado” una escuela moderna que preconiza la moral colectiva que niega la dictadura de los derechos individuales y reconoce el deber ineludible de todos de servir a los demás y de no atentar contra la existencia dignamente humana”.¹⁸

La propuesta de “autogobierno” que se instauró en muchas escuelas regionales campesinas, partía de la concepción de “la escuela como comunidad”, que fue fomentada por varios tipos de actores. En primer lugar, por los defensores de la escuela vital y socializante de los años veinte, cuyos principios estuvieron aún muy presentes en las bases que reglamentaban las escuelas de 1936. También fue impulsada por los misioneros culturales, los profesores ligados al Partido Comunista y por los propios estudiantes¹⁹. El autogobierno no fue una disposición de la SEP, aunque a mediados de la década de 1930 contara con la venia de algunas autoridades. A diferencia de otras instituciones como la Normal de Maestros en la capital del país, en donde se implementaron formas de gobierno corporativas, en las regionales prevaleció una ambivalencia entre este tipo de gobierno, el internado como familia y también

¹⁶ Vaughan, 2000: 80

¹⁷ AHSEP, DEANR-Subsecretaría, caja 3081, exp. 16-3-8-171, “Informe de las actividades realizadas por las Misiones Culturales, del primero de septiembre de 1936 a la fecha, y trabajo que se proyecta encomendar a las mismas para el segundo semestre del año actual”, 24 de junio de 1937; Bolaños, 1982, tomo I: 79-80.

¹⁸ García Téllez, 1935: 234

¹⁹ Durante 1934 las Misiones Culturales se establecieron de manera permanente en algunas escuelas regionales campesinas. Pero la comunicación entre los misioneros y los maestros de las regionales era constante, por intercambio de su personal y una estrecha relación gremial.

formas tradicionales de organización escolar, que respondían tanto a posturas diferentes frente a la teoría pedagógica como a distintas concepciones sobre la organización social y la participación política. El sistema era también muy distinto a los movimientos pro-autonomía de las instituciones de educación superior, ya que las regionales no formaban profesionistas liberales, sino maestros y agrónomos ligados al Estado en calidad de su futuro empleador, en un momento en el que, precisamente, se consolidaba el magisterio como una profesión de Estado. Esta dependencia directa del Estado limitaba estructuralmente las posibilidades de un verdadero autogobierno y una amplia autonomía.

Las bases de las escuelas regionales campesinas fueron elaboradas en 1936 por el Consejo de Educación Rural²⁰ y desde su forma de presentación, se hace evidente cómo se reforzaron los anhelos de solidaridad, confraternidad, libertad y sobre todo democracia, que los directores de las primeras normales regionales buscaban implantar en los internados familiares y fueron más allá, pero sin recurrir a una retórica radical. Se comenzaba por declarar que para dar paso a las ideas socialistas y para vincularlas con la vida de la escuela y con la formación social de los alumnos, se establecía un Consejo de Alumnos y Maestros que se encargaría del gobierno y régimen interior de la escuela. El primer punto al que se daba importancia era a la necesidad de que los alumnos conocieran la organización y problemas de la escuela, y las “serias responsabilidades” que contraían por el solo hecho de su inscripción. También se daba un gran peso al estudio de los problemas de la escuela, aclarando que “no se llama a los alumnos a que participen en el gobierno escolar para que reglamenten derechos o prerrogativas, sino para que contribuyan a estudiar los problemas de la escuela y ayuden a realizar los fines sociales de la institución. La escuela no se organiza en contra de los alumnos sino a favor de ellos. Estos, por su parte, deben organizarse a favor y no en contra de la escuela. Pero deben

²⁰ Este consejo se había formado a raíz de la creación del DEANR. La idea era que este organismo pudiera coordinar los trabajos de las escuelas primarias rurales, que dependían de otro departamento, con la labor de las normales rurales y regionales campesinas. SEP, 1933; AHSEP, DEANR, caja 3015, exp. 16-1-2-97. Circular de Luis Villarreal, jefe del DEANR a los directores de las escuelas regionales campesinas, 18 de marzo de 1936.

hacerlo no como entidad aparte, sino como elementos integrantes de la comunidad escolar”.

Previendo la protesta de los estudiantes, aclaraba que si éstos demostraban responsabilidad más adelante se les daría un mayor peso en el gobierno escolar. En las mismas bases ese temor se hacía patente en una ambivalencia entre “estudiar” y “organizar” los trabajos de la escuela. Cada párrafo comienza diciendo “El Consejo estudiará...” o “Los comités estudiarán...”, sin embargo, al describir los asuntos a estudiar, éstos son muy específicos e involucran verbos como “adecuar”, “organizar”, “distribuir”, “se encargarán” y otros, que implicaban atribuciones ejecutivas y no sólo consultivas. Los estudiantes que formarían parte del Consejo serían elegidos por sus propios compañeros por medio de votaciones y se establecían medidas de control para que ello fuera un sistema democrático. Las funciones del Consejo eran estudiar los problemas técnicos, económicos, administrativos, de organización de labores, de relaciones con la comunidad, etcétera; considerar las disposiciones de la SEP, relacionándolas con la vida de la escuela, a los recursos materiales y a los problemas de la escuela; considerar lo que haga falta para la mejor organización y marcha de la escuela, estudiar las formas más prácticas y eficaces para satisfacer esas necesidades, y por último, organizar los comités que fueran necesarios y que dependerían del consejo. Las decisiones debían tomarse en el Consejo o en Asambleas generales.

La segunda parte de las bases giraba en torno de la comunidad escolar:

La escuela se organiza como una comunidad escolar; dentro de ella nadie pierde el carácter propio que tiene; desprendido ese carácter de la posición especial o particular que guarde o de la investidura especial que tenga; pero el sentido que une y relaciona a todos los elementos de la escuela, no es la autoridad de unos ni la subordinación de otros, sino el sentido de comunidad en la vida, en los trabajos, en los estudios y propósitos de la escuela. Dentro de la escuela debe perderse todo sentido de jerarquía oficial o social para que surja vigoroso-

samente el sentimiento de solidaridad y de responsabilidad de todos, frente al trabajo de todos. La escuela no debe organizarse con sentido de explotación de los alumnos ni de explotación de la comunidad social que la rodea: la escuela debe ser una organización de ayuda y de apoyo para el alumno, como debe serlo para la comunidad humana de los alrededores, y si les es posible, de otras zonas apartadas.²¹

Esta idea de la escuela como comunidad no era más que la expresión de lo que en muchas escuelas regionales campesinas se realizaba ya en la práctica. En las bases del 36 que sancionaron las experiencias de autogobierno, el tipo de lenguaje utilizado estaba más cercano a las inquietudes de los años veinte que a las ideas socialistas, mismas que tuvieron una mayor fuerza en la Escuela Nacional de Maestros, cuyos planes de estudio se organizaron a partir de los complejos propuestos por los educadores rusos Pinkevich y Pistrak (naturaleza, trabajo y sociedad), y cuyo Consejo se integró a partir de representantes de las “corporaciones” que se vinculaban a la escuela (Sociedad de Padres de Familia, Cuerpo Docente, Bloque Socialista de Estudiantes, Instituto de Orientación Socialista y Consejo de Educación Primaria del Distrito Federal)²². En las bases para las escuelas regionales campesinas ni siquiera se rastrea nitidamente una influencia de la escuela del trabajo de G. Kerschensteiner, y la escuela como comunidad aparece como una prolongación –aunque más elaborada y democrática– de la escuela como una familia.

Sin embargo, la idea de un gobierno con base en una reglamentación mínima y en la colaboración solidaria de estudiantes y maestros, resultaba un tanto utópica dentro de la ola corporativista del régimen cardenista y la proliferación del materialismo histórico como eje de la enseñanza real y exacta del

²¹ AHSEP, DEANR, caja 3015 exp. 16-1-2-97 “Bases para la organización y funcionamiento del gobierno escolar en las escuelas regionales campesinas”.

²² Según el profesor Isidro Castillo esos programas fueron elaborados en menos de tres meses por el Instituto de Orientación Socialista y eran una copia artificiosa de los métodos propuestos por los rusos. Véase Meneses 1988: 161-162 y SEP, 1937, t.2: 765-770.

universo, y los directores, maestros y estudiantes de las escuelas regionales campesinas, buscaron una participación más corporativista y decidida por el socialismo como se apuntaba en la Escuela Nacional de Maestros.

Las formas de gobierno y organización escolar variaron de un plantel a otro dentro de estas tendencias, pero la vida escolar se fue corporativizando. Si bien la SEP no tenía la capacidad para uniformar un modelo de gobierno en todo el sistema por su lejanía de las escuelas, en cambio éstas contaban comunicación entre sí por el constante cambio de directores y maestros de un plantel a otro, por la Rama Superior de Educación Campesina, que era una de las secciones más radicales del magisterio organizado en el país y aglutinaba, precisamente, a los maestros de las escuelas regionales campesinas y a los misioneros culturales, así como por la Federación de Estudiantes Campesinos Socialistas de México (FECSM), la organización de los estudiantes de las regionales, que se formó en 1934. Estas instancias fueron las principales promotoras del autogobierno y fueron contando con representantes dentro de cada Consejo Escolar, independientemente de la reglamentación general²³.

²³ AHSEP, DEANR caja 3015 exp. 16-1-2-100, Informe sintético que se rinde a la Comisión Técnica Consultiva de los trabajos desarrollados por el DEANR dic. 1934-febrero 1936; Conclusiones del Primer Congreso de Estudiantes Campesinos de la República, exp. 509: 4-8-8-30, citado en Ortiz 1991: 210-11; AHSEP, DEANR caja 3072 exp. 16-3-5-91, "Memorandum del Comité Ejecutivo de la FECSM al Secretario de Educación Pública", 29 de diciembre de 1936.

Véase también Sepúlveda, 1976; Raby, 1974; Arnaut, 1998; Sepúlveda, 1976; y Bonfil, 1992: Sobre el funcionamiento de los consejos en las escuelas véase SEP, DEANR, caja 3015, exp. 16-1-2-97, Circular del Jefe del DEANR dirigida a los directores de educación federal en los estados, a los inspectores de zona y los directores de las escuelas regionales campesinas y tipo transición, 13 de noviembre de 1936; Fabre, 1989; Hernández, 2004; AHSEP, Subsecretaría-DEANR, caja 3081, exp. 16-3-8-171, Informes de todas las secciones técnicas, el presentado por el jefe del DEANR a la Subsecretaría, y el "Plan mínimo de acción al que se sujetará este departamento durante el primer semestre del año de 1937; AHSEP, DEANR, exp. 16-1-1-92, Informe confidencial del director de Galeana, Nuevo León, 15 de febrero de 1936, exp. 16-1-10-26, del 9 de marzo de 1936; exp. 16-1-10-40, Internado La Boluda, Chiapas, , Informes bimestrales del director, de noviembre de 1935 a junio de 1936, transcritos por Sepúlveda, 1976; AHSEP, DGEN, expedientes de alumnos, Tenerife, Estado de México y Ayot-

Los líderes de la FECSM y de la Rama Nacional de Educación Superior Campesina, buscaron una participación más corporativa y decidida por el socialismo como se apuntaba en la Escuela Nacional de Maestros. En 1939 la SEP emitió una serie de reformas a las escuelas regionales campesinas, mismas que fueron decididas ya no sólo por las autoridades, sino también por la representación sindical y la estudiantil. Entre esas reformas, se hicieron nuevas modificaciones al gobierno escolar. A partir de ellas, en los consejos escolares ya no sólo hubo representantes estudiantiles por cada grado escolar, sino también uno de la FECSM y uno del sector femenino; además de los representantes de los distintos tipos de maestros en cada escuela, participaba un delegado sindical (aunque esto no estaba estipulado reglamentariamente); por último, se incorporó también un representante de las autoridades agrarias de las zonas donde se ubicaban las regionales campesinas (que en muchas escuelas estuvieron más bien ausentes)²⁴.

Hacia finales de los años treinta, para las autoridades de la SEP la participación irresponsable de los estudiantes en el gobierno escolar llevaba a las escuelas a un completo caos. Sin embargo, incluso en los momentos de auge del autogobierno y en las escuelas que se dio mayor lugar a los estudiantes en la toma de decisiones, el buen o mal trabajo en ellas dependía sobre todo de los recursos con los que se contaban y del desempeño de los directores y las ecónomas, que eran las maestras encargadas de guiar la organización diaria de los internados. Desde luego, los estudiantes llegaron a tener la capacidad de correr directores y maestros de sus planteles si no estaban de acuerdo con su forma de trabajar, pero los casos estudiados desde la década de 1920 muestran que en general lo hacían junto con algunos de sus profesores y no por sí solos. Por parte de los jóvenes prevalecía el tradicional respeto a la voz de “los mayores”, fueran sus maestros o compañeros.

En las escuelas se manejaba un discurso en pro de la democracia, de los derechos de todos, y del sentido de respon-

zinapa, Gro. (varios expedientes), 1934-1937.

²⁴ SEP, 1940b; AHSEP, DGEN, Expedientes de alumnos y Reglamentos; AHSEP, DEANR y DGEN, Informes de los directores de las ENR, 1940-1941.

sabilidad hacia la comunidad escolar, pero este discurso se acompañaba de prácticas distintas. En algunas, la participación de los estudiantes en los consejos, los comités o las cooperativas era sólo operativa siguiendo los lineamientos marcados por los directores y profesores, mientras que en otras sí tuvieron un papel más activo en la toma de decisiones y planeación de actividades, aunque éstas se concentraran en los líderes estudiantiles más que en la comunidad escolar. Mientras en algunas prevalecía la discusión y el razonamiento como los medios centrales de disciplina, en otras ésta se manejaba a través de la contabilidad de puntos buenos y malos (parte de un “código disciplinario” que fue diseñado originalmente por el agrónomo Alfredo Rico), en otras más la “fuerza coercitiva de antaño” fue substituida por una presión de la comunidad escolar que con bases democráticas y colectivas propiciaba la exclusión de los disidentes más que su convencimiento, y una vigilancia mutua que acercaba los internados más a las formas tradicionales de mantener el orden escolar como en el siglo XIX, que a la búsqueda de libertad en las normales rurales de los años veinte. El carácter autoritario del sistema, sin embargo, se escondía entonces tras el discurso popular, revolucionario y democrático de “la comunidad escolar”. En otras escuelas, por último, los maestros se desentendieron de su papel de guías de la juventud, fuese por falta de compromiso con el proyecto escolar o por falta de tiempo ante la saturación de trabajo (situación que se fue acentuando a finales de la década de 1930 y la siguiente). Por otro lado, en la comunidad escolar no todos eran iguales: incluso entre los estudiantes se establecían diferencias entre los mayores y los menores, y a estos últimos, los recién “rapados”, se asignaban las labores más pesadas y menos valoradas²⁵.

²⁵ Sobre la vida interna de las regionales campesinas desde 1934 véase: AHSEP, DEANR, caja 3074, exp. 16-3-5-160, Personal, 1937; AHSEP, DGEIC, Visitas de inspección ordinaria y especial, 1941; AHSEP, DGEN, Expedientes de alumnos Tenería y Ayotzinapa y Reglamentos; AHSEP, DEANR y DGEN, Informes de los directores y maestros de las ENR, 1940-1941; AHSEP, DGEIC, 5198/3, la Secretaría particular pide un informe sobre el funcionamiento de las ENRS, firmado por Luis H. Monroy, 24 de marzo de 1942; Revista *Impulso juvenil*, 30 de junio de 1935; Civera, Alicia, Entrevista con la maestra Margarita Hernández Franco, 21

Todas estas prácticas hacían que el significado de “ser democrático” fuese muy distinto. Sin ir tan lejos como al cuestionamiento de la democracia por parte de algunos de los comunistas, para muchos estudiantes una escuela o un director podían ser considerados como democráticos y revolucionarios dependiendo simplemente del nivel de vigilancia que establecían sobre ellos o la adecuada organización de los trabajos escolares, mientras que para otros dependía del lugar que se les otorgaba en la toma de decisiones no sólo en la vida de la escuela sino en la orientación de los trabajos hacia las comunidades, o en la actividad dentro del sindicato o la organización estudiantil, es decir, por su orientación política.

El autogobierno, decían algunos maestros y estudiantes, se trataba de un sistema que quería evitar métodos “artificiales” para lograr que los estudiantes se hicieran responsables de sus actos. Aunque en él se daba un peso importante a la persuasión, en algunas escuelas se hacían sesiones para juzgar a los estudiantes que cometían faltas consideradas graves. No pocos alumnos preferían desertar que presentarse en sus juicios. La autoridad coercitiva externa, que tanto se criticaba, en un principio era ejercida por el director, pero posteriormente por los maestros y estudiantes que formaban parte del consejo técnico y del comité de honor y justicia. En las que se aplicaba el código disciplinario se aceptaban las sanciones, pero no que los castigos se aplicaran de arriba abajo, sino por la propia comunidad escolar, fomentando la responsabilidad colectiva. Con la contabilidad de puntos por buenas y malas acciones se mantenía, se decía, la libertad de los estudiantes para tomar sus propias decisiones, pero teniendo como referente un reglamento que velaba por el bien de la comunidad de la que emanaba. La responsabilidad individual que se procuraba en la década anterior, había sido substituida por un deber ser marcado por la comunidad.

Un director decía que la disciplina debía “ser conciente”; por lo cual cualquier falta o error cometido era utilizado para hacer una amplia explicación moral de la cuestión. Estas “llamadas de atención” que los muchachos llamaban “velas”, eran juntas en las que estaban presentes todos los alumnos y se reali-

zaban a la hora de la cena o en las asambleas generales.²⁶

Para el maestro Manuel López Oñate, el autogobierno era la forma ideal de disciplina, porque colocaba al individuo frente a la solución de problemas reales, no artificiales, “pero no dentro del falso concepto de hacer creer al educando que tiene todos los derechos, sin tener las obligaciones que le son correlativas”. El maestro Manuel M. Flores defendía el autogobierno porque obliga al alumno a manifestar su personalidad, y porque al basarse en la disciplina impuesta por la conciencia de la responsabilidad de cada uno en la vida de la comunidad, es ideal para formar “verdaderos grupos de dirigentes y verdaderos agentes de mejoramiento económico-social”. El profesor Abel Bautista Reyes también abogaba por el autogobierno y la eliminación de la disciplina formal “artificiosa y arcaica” que implica subordinación de unos, lo cual afecta la estimación del yo y la dignidad. Para él, el mejor régimen disciplinario es el que “se basa en el trabajo con tendencia al mejoramiento social, por medio de experiencias recogidas en las actividades, en la cátedra, en el juego, en el arte, en la forma de conducirse moralmente”. Rodolfo Herrejón acentuaba la responsabilidad de los maestros en términos parecidos a los utilizados por la reglamentación del 36: el maestro debía interpretar las manifestaciones y fases de la vida estudiantil, conocer la capacidad intelectual así como las inclinaciones e instintos de los estudiantes, y hacía una exhortación a los profesores:

demostramos a los consejos estudiantiles que son órganos funcionales colaboradores de todo lo que signifique progreso y mejoramiento educativo...luchemos por forjar la conciencia del agremiado hasta consumir la lenta educación cívica...a veces los alumnos en pleno ejercicio de sus derechos no alcanzan a comprender la responsabilidad de sus cargos y hasta son indignos de la confianza que en ellos se deposita...²⁷

También el profesor José Terán Tovar marcaba como

²⁶ Cárdenas, 1965: 47 y 41

²⁷ *Revista para las Escuelas Regionales Campesinas*, #4, septiembre de 1939: 12-13

ideal “una disciplina funcional, donde cada quien hiciera lo que le corresponde por conciencia y deseo de ser útil a la colectividad, que cada quien fuera factor de progreso, de trabajo en que todos fuéramos eminentemente morales sin que tuviéramos que escuchar la voz del jefe que nos dice a cada momento como debemos obrar”. Según él, en la escuela que dirigía se tomaban en cuenta las opiniones de maestros y alumnos, se planteaban los problemas y se resolvían a partir de escuchar las opiniones de todos.

Estas ideas son bastante representativas de los objetivos que perseguían la mayoría de los directores y muchos de los maestros de las escuelas regionales campesinas, que daban un peso importante a la responsabilidad y al trabajo en la formación del carácter de los estudiantes, pero había diferencias significativas en términos de los objetivos: para que los estudiantes fuesen promotores de mejoramiento económico y social, para forjar la conciencia del agremiado, o para manifestar la personalidad. La presencia de varios objetivos, habla de las distintas agendas de los maestros de las regionales campesinas. No es de extrañarse, entonces, que más variables aún fueran sus opiniones acerca de cómo, en la práctica, podría llegarse a ese ideal y en el grado de responsabilidad que cada actor debía jugar. Para los más radicales, los defensores del código disciplinario, los estudiantes eran capaces de participar en el gobierno escolar en un plano de igualdad junto con los profesores y los directores, lo cual no significaba que pudieran hacer lo que quisieran, pues debían seguir un reglamento que expresaba la voluntad de la comunidad escolar. Para otros, los estudiantes debían gozar de cierta libertad y poder manifestar sus ideas, pero la organización de los trabajos debía estar bajo la responsabilidad principal de los directores, apoyados por los maestros. Esta idea era una prolongación de la escuela como familia y era incompatible con las posturas más radicales, como la del maestro Bustos Cerecedo, a quien en 1936 la Liga de Escritores y Artistas Revolucionarios le había publicado *Un sindicato escolar. Novela corta infantil*, cuya intención, precisamente, era despertar la iniciativa en los niños para organizarse colectivamente, lo que contribuiría a la estructuración de una nueva sociedad socialista. Según el autor, que fue profesor en varias escuelas regionales campesinas, se basaba en su experiencia en Veracruz. La novela relata las actividades de una escuela

primaria en la que la mayor parte de los alumnos son hijos de obreros. Con base en los relatos de vida cotidiana, el profesor impulsaba como valores centrales el trabajo, la cooperación, la responsabilidad y la justicia, y promovía el trabajo colectivo, así como la organización independiente y conjunta de obreros y campesinos para defender sus intereses frente a la burguesía. Convencido de que la educación debía ser un proceso en el que el alumno debía participar activamente y a partir de situaciones reales, defendía la argumentación, el razonamiento y el convencimiento como los elementos centrales para que los alumnos aprendieran a ser responsables.

En la escuela el maestro promovía que los alumnos formaran un sindicato. El no intervenía en su organización, porque en ese caso él era el enemigo y era como si el dueño de una fábrica interviniera en un sindicato, pero los instaba a que los representantes estudiantiles fuesen elegidos democráticamente y por votación, y cuando se organizaron en comisiones de trabajo, el maestro, que se unió a una de ellas, propuso que éstas se llamaran “brigadas de choque”. Los alumnos se unieron con los niños de otros grupos, y cuando se quiso cesar a un profesor, todos juntos reclamaron. Al no hacerles caso, se fueron a la huelga, que termina con un final feliz pues hasta el mismo director, que había expulsado a dos alumnos, les pide disculpas y les dice que tenían razón.

En este caso, la huelga es planteada como un arma legítima para defenderse del enemigo, pero entre los alumnos era algo distinto. Los que no iban de acuerdo con la mayoría (uno porque era burgués y no quería trabajar o quería que el trabajo fuera individual; otra que lloraba porque se hablaba en contra de la iglesia, y otra que los niños no querían porque era protestante), acababan por unirse a los demás sin necesidad de represalias, según el autor, sin presiones del maestro, sino cuando ellos mismos llegaran a dicha disposición después de razonar con ellos. Sin embargo, este “razonar” significaba una presión tremenda del grupo sobre el niño. En el caso del niño burgués, el maestro se hacía de la vista gorda cuando otros niños le reñían, aunque los convenció de que, si no quería trabajar, no le dijeran nada. A la que lloraba no le dijo nada directamente, pero a través de preguntas, lanzaba a sus alumnos para que éstos argumenta-

ran porque la Iglesia había sido nefasta para la historia de México. El maestro manipulaba las situaciones para que la presión hacia los niños disidentes fuera ejercida por los compañeros y no por él directamente. Según el autor no había represalias, pero para el lector es evidente que lo que se jugaba era el rechazo de los compañeros.²⁸

Al igual que en esta novela infantil, tanto en las diversas versiones del código disciplinario, como en las actividades promovidas por profesores menos propensos a dar libertad a los estudiantes, había un acuerdo en el objetivo de fomentar en los alumnos la fraternidad, la cooperación, el sentido de responsabilidad, de justicia, así como el hábito del trabajo, el espíritu de superación y el respeto a las reglamentaciones, en cuanto éstas eran resultado de expresión de todos los actores involucrados. Pero evidentemente, el método de Bustos no podía ser aceptable para los profesores que habían defendido la idea del internado como familia. La libertad de los individuos y la democracia como expresión de sus intereses parecía debilitarse en las prácticas de la comunidad escolar y el autogobierno, pero no hay que perder de vista que dentro del contexto de un campo aún armado y movilizado en varias partes del país, la escuela permanecía como una agencia que abogaba por las palabras y los métodos persuasivos, en lugar de la violencia y el uso de la fuerza y de las armas.

Las diferentes formas de mirar la disciplina escolar obedecían, sobre todo, a posturas distintas frente a la teoría pedagógica, pero también a posiciones políticas dentro del proceso de fortalecimiento del corporativismo estatal.

El autogobierno no tuvo las mejores condiciones para desarrollarse. Desde los años veinte los políticos exaltaban el valor de las escuelas normales rurales y de las escuelas regionales campesinas como pilares importantes en la transformación del mundo rural, pero el presupuesto que se les asignaba nunca fue suficiente y se asignaba de manera caprichosa. La planta de maestros rara vez estuvo completa y las cargas de trabajo, tanto para maestros como para alumnos, eran excesivas. Los sueldos eran bajos y solían atrasarse. Los estudiantes, apoyados por muchos de sus maestros, realizaron huelgas para exigir un

²⁸ Bustos, 1936

mayor presupuesto para las escuelas y más maestros, quienes debían estar mejor preparados y sobretodo poseer, decían, una ideología revolucionaria. En 1938, los estudiantes y maestros de las escuelas regionales campesinas apoyaron la nacionalización de la explotación petrolera. Pero a raíz de ella se fortalecieron los grupos moderados y las reformas populares, entre ellas la educación socialista, tuvieron que reducirse. Las Regionales recibieron menos recursos aún. Ello podría explicarse por el recorte de recursos por la deuda petrolera, sin embargo, el profesor Jesús Santos Valdés, representante de la Rama en el Sindicato de Trabajadores de la Enseñanza de la República Mexicana (STERM), reclamaba que las regionales campesinas recibían un trato discriminatorio en comparación con instituciones urbanas como las escuelas para obreros, militares, las técnicas y vocacionales y la Nacional de Agricultura. Tras la desaparición de las Misiones Culturales por presiones políticas, los maestros y estudiantes de las regionales se sentían amenazados de correr con la misma suerte.²⁹

Las variables condiciones de los planteles empeoraron notoriamente. En muchos de ellos, los talleres de oficios permanecían cerrados durante meses por falta de personal que los atendiera, o de materiales para trabajar. Los alumnos carecían de ropa, cobijas y camas, la alimentación era precaria y cundían epidemias sin que se pudiera dar medicinas a los enfermos³⁰. Las condiciones de trabajo de los maestros eran aún peores que antes, en muchas escuelas hacía falta personal incluso para cubrir las materias del plan de estudios y sobre todo en las escuelas pequeñas, se carecía de maestros y directores que tuvieran una buena preparación y experiencia en el medio rural³¹.

En dichas circunstancias, el autogobierno tenía problemas para funcionar adecuadamente, en buena parte porque los maestros no asesoraban como se debía a los comités de trabajo de los estudiantes o incluso las clases dentro de las aulas. Si bien

²⁹ Santos, 1989, t. IV: 184

³⁰ AHSEP, DGESEIC, exp. 5190/49, Memorandum, 3 de octubre de 1941.

³¹ AHSEP, DEANR y DGEN, Informes de los directores de las ENR, 1940-1941; Sepúlveda, 1976; *Revista de las Escuelas Regionales Campesinas*, 1939; AHSEP, DEANR, caja 3074 exp. 16-3-5-160, Documentos relacionados con el personal, 1937; Cárdenas, 1965.

en algunas escuelas la disciplina encargada a los estudiantes seguía siendo bastante estricta, en otras no se llevaba un buen control de las cooperativas de alimentación y consumo, o por el contrario, éstas eran dirigidas por los directores y los maestros, sin dar un mayor espacio de participación a los estudiantes. Para entonces, la reducción del presupuesto tampoco permitía que la SEP supervisara el trabajo que se realizaba en las escuelas o que pudiera ofrecer una mejor preparación a sus profesores.

La escasez de recursos dentro de un ambiente cada vez más hostil hacia la educación socialista y a los comunistas, hizo que las posiciones se fueran polarizando y el descontento fuera creciendo. Hasta 1939, los maestros de las escuelas regionales campesinas se habían mantenido unidos, sin embargo, tomaron caminos distintos ante la campaña para suceder a Lázaro Cárdenas en la Presidencia de la República y frente a la filiación del gremio magisterial y de las organizaciones campesinas que intentaban apoyar o impulsar a la Confederación de Trabajadores de México (CTM), la Confederación Nacional Campesina (CNC) o la Federación de Sindicatos de Trabajadores al Servicio del Estado (FSTSE) dentro del Partido de la Revolución Mexicana (PRM).³²

Una vez pasadas las elecciones presidenciales, la Federación de Estudiantes, con apoyo de muchos de los maestros y directores, organizó una huelga general que comenzó el 20 de julio de 1940. Todas las escuelas cerraron por doce días. Los estudiantes solicitaban lo mismo de siempre: un mayor presupuesto para las escuelas y dejar de ser tratados como estudiantes de segunda. Su fe en la Revolución seguía en pie, pero no era tan claro que el gobierno fuera su representante y velara por los intereses de los campesinos. Los estudiantes fueron apoyados por el STERM, la FSTSE y

³² La formación de estas confederaciones y su inclusión en el PRM (antecedente del PRI) fue muy importante para encapsular la lucha por el poder al interior del partido. También los maestros formaron un sindicato único que llegaría a ser el más grande de América Latina. Sobre la participación de los maestros de las regionales campesinas en el movimiento magisterial en esta época véase *Revista de Educación*, agosto de 1938, vol. III, #1; AHSEP, DGEN, *Visitas de inspección ordinaria y especial*, 1941; AHSEP, DGEN, *Expedientes de alumnos* Tenería y Ayotzinapa y Reglamentos; AHSEP, DEANR y DGEN, *Informes de los directores y maestros de las ENR, 1940-1941*; *Revista de las Escuelas Regionales Campesinas*, 1939; Santos, 1989; Cárdenas, 1965; Medina, 1978; Raby, 1974; Bonfil, 1992; Carr, 1996; Arnaut, 1998: 88; Arteaga, 1994.

la Confederación Nacional de Estudiantes. Tras negociaciones y amenazas, levantaron la huelga con la promesa de la SEP de ir cubriendo a lo largo del año la mayor parte de las solicitudes. Sin embargo, esa promesa no se cumplió ni durante el gobierno de Lázaro Cárdenas, ni en el de Manuel Ávila Camacho (1940-1946) y las condiciones de las escuelas regionales campesinas empeoraron aún más. Afloraron muchos conflictos provocados por la escasez de recursos y los enfrentamientos entre los propios maestros, ya que dentro del STERM se formó un grupo, el Frente Revolucionario de Maestros, que apoyado por la CNC, buscaba desplazar a los comunistas tanto del sindicato como de la SEP.

Los conflictos fueron aprovechados por la prensa y los grupos políticos que luchaban para modificar el Artículo Tercero y terminar con la educación socialista. Si en otras épocas el ejército entraba a las escuelas para protegerlas de los cristeros, en 1941 lo hizo para reprimir a los estudiantes³³.

Los conflictos motivados por la escasez de recursos tras la expropiación petrolera y la reorganización política que implicó la formación del Partido de la Revolución Mexicana, la contienda por la presidencia de la República y el proceso de organización de los maestros hacia la formación del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Enseñanza (SNTE), un sindicato con carácter nacional, pusieron de manifiesto que los Consejos de las escuelas no siempre representaban los intereses de “la comunidad escolar”. Este objetivo era muy difícil ya que en la mayoría de las escuelas, la comunidad escolar era muy heterogénea: tanto los maestros como los estudiantes provenían de distintos lugares y estratos sociales. La FECSM enlazó a los estudiantes de las escuelas entre sí y con otras organizaciones estudiantiles, pero los jóvenes tenían también otras filiaciones por su lugar de origen, por su género, por posiciones políticas e incluso por lazos familiares, no sólo entre sí, sino también con los maestros, los empleados y las fuerzas políticas locales, que mantenían vías de comunicación y de

³³ Véase AHSEP, DGESIC, Informes de los directores, maestros e inspectores de las ENR, 1940-1944; *El Nacional*, *El Universal* y *El Popular*, *Excelsior*, julio-diciembre 1940; SEP 1941 a 1944; Santos, 1989: tomo 3; “Breve historia de la FECSM”, transcrito por Calderón, 1982: 33; “Trayectoria histórica y política de la FECSM” Folleto, Tenerife, Estado de México, s/f.

organización a veces ajenos a los consejos y las asambleas escolares, y que incidían en la vida escolar en forma menos pública pero no menos importante. Me refiero no únicamente a la formación de células comunistas o al vínculo a distintas organizaciones gremiales o políticas, sino sobre todo a las reglas informales de convivencia entre los estudiantes mismos con relación al género y la diferencia de edades, a los pactos entre ellos o con algunos maestros para evadir el trabajo, a los desertores y expulsados, a los espacios más íntimos de las mujeres o de los grupos de alumnos que provenían de un solo pueblo o grupo indígena, a los frecuentes rumores, los chismes y los saboteos como manifestaciones de resistencia al gobierno escolar “legítimo” en un contexto de convivencia intensiva (a veces con tintes endogámicos) en donde la privacidad era escasa y los intereses individuales o de pequeños grupos tenían pocas posibilidades de expresión. Con frecuencia, los estudiantes y empleados lugareños tenían más ligas con los campesinos vecinos que los maestros y directores, quienes solían provenir de lugares distintos a los que albergaban a las escuelas.

El gobierno de Manuel Ávila Camacho decidió cerrar las escuelas regionales campesinas, argumentando que vivían en un caos. Sin embargo, dicha decisión no tuvo motivos pedagógicos ni se relacionaba con el variable funcionamiento del autogobierno, sino con una problemática política mucho más amplia.

3) VOLVER AL ORDEN: LA PROPOSICIÓN EN LOS AÑOS CUARENTA

En los años cuarenta, ante la segunda guerra mundial, se dejó atrás el discurso de la lucha de clases para favorecer la búsqueda de la unidad nacional y la solidaridad internacional. La SEP comenzó a hablar de la escuela del amor y aunque discursivamente daba importancia a la contribución de la escuela en la democracia, no propuso nuevas formas de gobierno escolar, sino más bien, la vuelta a un esquema tradicional, en la que el director y los maestros debían ser guías de los alumnos quienes, a su vez, debían obedecer y seguir las reglas emanadas de la SEP. Desde luego, se aceptaban las sanciones, aunque como en los años veinte, se buscaba recurrir a la persuasión y a castigos simbólicos más que físicos.

El carácter democrático y colectivo del autogobierno con sus concomitantes limitaciones, que representó un rasgo importante en la cultura escolar que se había formado en las normales rurales y regionales campesinas, permaneció a pesar de las reformas de los años cuarenta que buscaban eliminar a los grupos más radicales del magisterio, uniformar la enseñanza urbana y rural, y en general, evitar los excesos radicales y hacer un llamado a la unidad nacional para impulsar la industrialización y la urbanización. En las escuelas regionales campesinas, la limpia de comunistas se convirtió en la expulsión de líderes estudiantiles, la intervención de fuerzas públicas para terminar movimientos de huelga de estudiantes y/o maestros, el traslado de maestros y estudiantes de un plantel a otro, y el debilitamiento de la FECSM y del ala más radical de los maestros en la formación del SNTE, a través de una amplia campaña que aprovechó la preocupación por la segunda guerra mundial y la desconfianza de la población hacia la co-educación, para vincular a los comunistas o cardenistas con las faltas a la moral y a la bandera nacional. La SEP cerró las escuelas regionales campesinas para crear, por separado, escuelas prácticas de agricultura y escuelas normales rurales. Estas, se redujeron a menos de la mitad y en 1943, se les quitó su carácter mixto³⁴.

En las escuelas siguió funcionando el autogobierno, pero con un significado muy diferente. La drástica reducción del presupuesto de las escuelas, la represión a los movimientos estudiantiles y la persecución de los maestros más radicales, fueron

³⁴ *Educación Nacional, revista mensual de la Secretaría de Educación Pública*, Año I, #4, mayo, 1944; Gobierno del Estado de Nuevo León, 1945; Miñano, 1945; SEP, 1944; SEP, 1946; SEP, 1947; Arnaut, 1988; Medina, 1978; AHSEP, DGESIC, Planes de estudio 1942-1945. AHSEP, DGESIC, exp. 5199/33, Oficio del Oficial Mayor al Director General de Educación Superior e Investigación Científica sobre el curso complementario, 9 de diciembre de 1942; 5214/18, Circular del DEP a los directores de las normales rurales acerca del curso complementario, 17 de diciembre de 1942; 5198/20, Clasificación de las escuelas normales rurales, febrero de 1943; exp. 4051/2, y 4051/4, Circular sobre calificaciones y becas, respuestas de los directores y peticiones de los alumnos, abril de 1943; 5192/12; AHSEP, DGESIC, exp. 5199/34 Estudio para que las ENR sean unisexuales, 1942-1944; Personal, varias escuelas, 1942-1944; AHSEP, Subsecretaría, caja 9, exp. 1, Proyecto para que el sistema sea unisexual, 1942-1944.

vivididos por los estudiantes campesinos como una traición de la Revolución. La organización interna de maestros y estudiantes ya no era para realizar un ideal común con el gobierno revolucionario, sino un mecanismo de defensa en contra de un gobierno que no los representaba y que desde luego no era democrático. Sin embargo, el ambiente de hostilidad hizo que algunas posturas autoritarias se reforzaran. La disidencia política, por ejemplo, fue contemplada en algunas escuelas como traición a la comunidad escolar, y las asambleas democráticas al interior de los internados era acompañada a veces por saboteos y zafarranchos en las juntas sindicales.

La SEP se empeñó en limitar la participación de los estudiantes en el gobierno escolar y el carácter ejecutivo de los Consejos Escolares, pero a pesar de la represión, el autogobierno ya había echado fuertes raíces en el sistema y las reglamentaciones emitidas en esa época se mantuvieron durante varias décadas, en una convivencia sumamente conflictiva con el gobierno, hasta nuestros días.³⁵

4) ALGUNAS REFLEXIONES:

Dentro del discurso popular y nacionalista de la Revolución mexicana, la democracia no era uno de los puntos centrales. La lucha maderista en contra de la dictadura de Porfirio Díaz había sido rebasada por la lucha por la tierra y la justicia de amplios sectores sociales y posteriormente por los anhelos de concentración de poder de las nuevas elites revolucionarias. Sin embargo,

³⁵ Sobre la vida interna de las escuelas y los consejos escolares véase AHSEP, DGEIC y DEANR, informes de maestros, directores e inspectores, 1941-1944; AHSEP, DGEIC, Alumnos varias escuelas, 1941-1943; Clausuras, solicitudes, protestas, varias escuelas, 1941-1944; Presupuestos y solicitudes de varias escuelas, 1941-1944; Expedientes de alumnos, Ayotzinapa, Gro. y Teneoría, Edo. de México 1941-1945; Tierras y Agua, varias escuelas, 1941-1944; AHSEP, DGEIC, exp. 5199/34 Estudio para que las ENR sean unisexuales, 1942-1944; Personal, varias escuelas, 1941-1944; Clasificación de escuelas, 1943; AHSEP, Subsecretaría, caja 9, exp. 1, Proyecto para que el sistema sea unisexual, 1942-1944. AHSEP, DGEIC, exp. 5194/13, Jalisco, Nay., Informes de Inspección, *Voz estudiantil, Órgano de los alumnos de la ENR de Jalisco, Nay.*, mayo-junio de 1942; AHSEP, DGEIC,; Miñano, 1945; SEP, 1944; *Educación Nacional, revista mensual de la Secretaría de Educación Pública*, Año I, #6, julio de 1944.

dentro del creciente contingente del magisterio rural, incluso entre aquéllos considerados como los más radicales dentro de la organización gremial y del corporativismo estatal, existió la preocupación por fomentar principios y hábitos democráticos entre la juventud campesina.

Este intento cobra relevancia no sólo dentro del contexto del crecimiento del corporativismo estatal sino también en un ambiente mundial en el que el totalitarismo iba ganando terreno, tanto con el fascismo y el franquismo como en el estalinismo en la URSS.

En la vida de las escuelas normales y regionales campesinas, sin embargo, el significado de ser democrático estuvo mediado por la presencia de tradiciones autoritarias, por el disfraz de éstas detrás de los afanes comunitarios, por las disputas entre los liberales y los comunistas, y sobre todo, por un discurso que colocaba a todos en condiciones de igualdad sin que éstas fueran reales, en términos de los papeles de las autoridades educativas, los directores, los maestros, los estudiantes avanzados en comparación con los jóvenes, los lugareños respecto a los fueñeros e indígenas, y a las diferencias de género.

Pero sobre todo, la desigualdad provenía del trato diferenciado que el gobierno establecía con los estudiantes campesinos. Los ataques de los cuarenta hacia los maestros, estudiantes y campesinos clasificados como “comunistas” (aunque no necesariamente lo fueran), ayudaron a colocar discursivamente a éstos en el lugar de los representantes realmente democráticos y populares, que se oponen a un gobierno que no es auténticamente popular, ni revolucionario ni democrático, sin importar que, entre ellos mismos, el valor de la democracia también fuera limitado.

Ya para los años cuarenta, el destino de cada escuela no era decidido por el director, los maestros y los estudiantes, según las necesidades de cada plantel, sino por una Secretaría de Educación Pública ubicada en la Ciudad de México, y sus negociaciones con los líderes de un cada vez más poderoso sindicato nacional de maestros. En buena parte, los ideales liberales habían quedado en el olvido en el proceso de fortalecimiento del corporativismo estatal, tanto como el derecho a la igualdad de oportunidades de los jóvenes campesinos dentro del sistema educativo, junto con los anhelos de fomentar una organización escolar que propiciara valores y hábitos democráticos en los futuros ciudadanos.

FUENTES

ARCHIVO HISTÓRICO DE LA SEP (AHSEP)

FONDOS:

Departamento de Enseñanza Agrícola y Normal Rural (DEANR) I:
 Tenería, Informes, 1934-1935;
 Subsecretaría, 1937;
 Documentos relacionados con el personal, 1937;
 Informes de los directores, maestros e inspectores de las Escuelas Normales Rurales (ENR), 1940-1941
 Dirección General de Educación Normal (DGEN):
 Expedientes de alumnos de las Escuelas Normales Rurales, 1935-1944;
 Reglamentos, 1935-1944
 Dirección General de Educación Superior e Investigación Científica (DGESIC):
 Informes de los directores, maestros, inspectores, inspectores especiales y administrativos de las Escuelas Normales Rurales, 1940-1944;
 Personal, 1941-1944;
 Alumnos varias escuelas, 1941-1943;
 Traslados, 1941-1944;
 Clausuras, solicitudes, protestas, 1941-1944,
 Tierras y agua, varias escuelas, 1941-1944;
 Presupuestos y solicitudes de varias escuelas, 1941-1944.

HEMEROGRAFÍA

El Maestro Rural, 1934, SEP.
Impulso Juvenil, Revista de la comunidad roji-negra de Tenería, 1935.
Revista de Educación, 1938, SEP.
Revista de la Secretaría de Agricultura y Fomento, 1928-1929
Revista para las Escuelas Regionales Campesinas, SEP, 1939.
Voz estudiantil, Órgano de los Alumnos de la ENR de Jalisco, Nay., 1942.
El Universal, 1936, 1940, 1941
El Nacional, 1938, 1940, 1941
Excelsior, 1938, 1940, 1941
El Popular, 1940, 1941
La Prensa, 1941

ENTREVISTAS

Mtra. Margarita Hernández, Tenería, Estado de México, 21 de junio de 2001.

BIBLIOGRAFÍA

Ariadna Acevedo, "Time and Discipline in Mexico Rural Schools, 1921-1934", Tesis, Universidad de Warwick, Gran Bretaña, 2000.

- Alberto Arnaut Salgado, *Historia de una profesión: maestros de educación primaria en México*, México, SEP, 1998.
- Belinda Arteaga, *La institucionalización del magisterio, 1938-1946*, México, Universidad Pedagógica Nacional, 1994.
- Narciso Bassols, *Obras*, México, Fondo de Cultura Económica, 1979.
- Víctor Hugo Bolaños, *Historia de la educación en México en el siglo XX contada por sus protagonistas*, México, Educación, Ciencia y Cultura, tomo I, 1982.
- Ramón G. Bonfil, *La revolución agraria y la educación en México*, México, CONACULTA-INI, 1992.
- Cerecedo Bustos, *Un sindicato escolar. Novela corta infantil*, México, Talleres Gráficos de la Nación, 1936.
- Jaime Rogelio Calderón López-Velarde, *La Escuela Normal Rural: crisis y papel político (1940-1980)*, Tesis de Licenciatura en Antropología Social, Escuela Nacional de Antropología e Historia, México, 1982.
- Hipólito Cárdenas, *El caso de Ayotzínapa o la gran calumnia*, México, Talleres Gráficos de México, 1965.
- E. Carr, *La izquierda mexicana a través del siglo XX*, México, ERA, 1996.
- Isidro Castillo, *México y su revolución educativa*, México, PAX, 1965.
- Michel de Certeau, *La invención de lo cotidiano*, Universidad Iberoamericana, México, 1996.
- Roger Chartier, *El mundo como representación. Historia cultural: entre práctica y representación*, Gedisa, Barcelona, 1992.
- Roger Chartier, *Entre el poder y placer. Cultura escrita y literatura en la edad moderna*, Cátedra, Madrid, 2000.
- Alicia Civera, *Entre surcos y letras. Educación para campesinos en los años treinta*, México, El Colegio Mexiquense A.C.-Instituto Nacional de Estudios Históricos de la Revolución Mexicana, 1997.
- Alicia Civera, "La formación de maestros normalistas rurales en México, 1922-1945", en Lesvia Rosas (Coord.) *La educación rural en México en el siglo XXI*, CEE-CREFAL-Ayuda en Acción, México, pp. 73-112, 2007.
- Alicia Civera, *La escuela como opción de vida: la formación de maestros normalistas rurales en México, 1921-1945*, El Colegio Mexiquense, México (en prensa).
- John Dewey, *Democracia y educación*, Buenos Aires, Editorial Losada, 1916.
- Norbert Elías, *La Sociedad Cortesana*, FCE, México, 1996.
- Norbert Elías, *La civilización de los padres y otros ensayos*, Editorial Norma, Bogotá, 1998.
- Norbert Elías, *Los alemanes*, Instituto Mora, México, 1999.
- Agustín Escolano, Las culturas escolares del siglo XX. Encuentros y desencuentros, *Revista de Educación*, núm. Extraordinario, pp. 210-218, España, 2000.

- José Ángel Fabre Baños, *Normal Rural de Galeana*, Monterrey, México, Gobierno del Estado de Nuevo León, Cuadernos del Archivo No. 38, 1989.
- Ignacio García Téllez, *La socialización de la cultura. Seis meses de acción educativa*, México, Secretaría de Educación Pública, 1935.
- Gobierno del Estado de Nuevo León, 1945 *Memoria del Segundo Congreso Nacional de Educación Normal*, celebrado del 30 de noviembre al 7 de diciembre en la Escuela Normal "Miguel F. Martínez", México, GENL, 1945.
- Claudio Hernández, "El trabajo escolar de un maestro rural", en *Los maestros y la cultura nacional, 1922-1952*, México, SEP-Museo de Culturas Populares, tomo III, 51-90, 1987.
- Gregorio de J. Hernández, *El normalismo rural en Chiapas. Origen, desarrollo y crisis*, Comercializadora de Impresos, Tuxtla Gutierrez, Chiapas, México, 2004.
- INEGI, *Estadísticas históricas de México*, México, Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática, tomos II y III, 1999.
- Dominique Julia, "La cultura escolar como objeto histórico", en Enrique González y Margarita Menegus (eds.) *Historia de las universidades modernas e Hispanoamérica. Métodos y fuentes*, UNAM, México, pp. 131-153, 1995.
- Enrique Krauze, *Historia de la revolución mexicana 1924-1928: la reconstrucción económica*, México, El Colegio de México (#10), 1977.
- Liga de Agrónomos Socialistas, *Bases generales y estatutos*, México, LAS, 1935.
- Liga de Agrónomos Socialistas, *Ponencias que presenta la Liga de Agrónomos Socialistas ante el Congreso de Unificación Proletaria*, México, LAS, s/f.
- Liga de Agrónomos Socialistas, *Problemas de la enseñanza agrícola*, México, LAS, 1936.
- Engracia Loyo, "Los gobiernos del maximato y la educación rural en México, 1929-1934", Tesis de Doctorado en Educación, Centro de Ciencias Sociales y Humanidades-Universidad Autónoma de Aguascalientes, Aguascalientes, México, 1998.
- Engracia Loyo, *Gobiernos revolucionarios y educación popular en México, 1911-1928*, México, El Colegio de México, 1999.
- Engracia Loyo, "¿Escuelas o empresas? Las centrales agrícolas y las regionales campesinas (1926-1934)", en *Mexican Studies/ Estudios Mexicanos*, vol. 20, #1, 2004.
- Adrián Luna Flores, "Las escuelas normales regionales en la Universidad Michoacana: 1921-1930", en *Memoria del VIII Encuentro Nacional y IV Internacional de Historia de la Educación*, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, Morelia, Michoacán, 2001.
- Manuel Mesa Andraca, *Relatos autobiográficos: con las compañías petroleras; mi*

- vinculación con la reforma agraria*, México, Nuestro Tiempo (Estudios Biográficos), 1981.
- Max Miñano, *La educación rural en México*, México, Ediciones de la SEP, 1945.
- Luis Medina, *Del cardenismo al avilacamachismo*, México, El Colegio de México, 1978.
- Ana María Ontiveros, "Remembranzas de mi vida como maestra rural", en *Los maestros y la cultura nacional, 1922-1952*, México, SEP-Museo de Culturas Populares, tomo IV, 73-92, 1987.
- Maximino Ortiz Jiménez, "La formación de maestros rurales en el Estado de México, 1927-1940", Tesis de Maestría, Escuela Normal Rural "Lázaro Cárdenas", Estado de México, México, 1991.
- Gerardo Peláez, *Partido Comunista Mexicano. 60 años de historia*, México, Universidad Autónoma de Sinaloa, 1980.
- David L. Raby, *Educación y revolución social en México (1921-1940)*, México, SEP-Setentas, núm. 141, 1974.
- Rafael Ramírez, *Curso de Educación Rural para las Escuelas Regionales Campesinas*, México, D.A.P.P., 1938.
- Sonia Reynaga, "Aproximaciones a una institución escolar: el Instituto Superior de Educación Tecnológica Agropecuaria de Roque, Celaya, Guanajuato", Tesis DIE, México, 1991.
- Elsie Rockwell, "Hacer escuela: transformaciones en la cultura escolar, Tlaxcala 1910-1940", Tesis DIE, México, 1996.
- Elsie Rockwell, "La dinámica cultural en la escuela" en Amelia Álvarez (ed.) *Hacia un currículum cultural: La vigencia de Vygotsky en la educación*, Fundación Infancia y Aprendizaje, Madrid, 1997.
- Elsie Rockwell, "Imaginando lo no-documentado: del archivo a la cultura escolar" en Civera, Alicia, Carlos Escalante y Luz Elena Galván (coords.), *Debates y desafíos de la historia de la educación en México*, El Colegio Mexiquense-ISCEEM, México, 2002.
- Elsie Rockwell, "La apropiación, un proceso entre muchos otros que ocurren en ámbitos escolares, en *Memoria, conocimiento y utopía. Anuario de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación*", Núm. 1, Enero 2004-mayo 2005, SOMEHIDE-Pomares, México, pp. 28-38, 2005.
- Moisés Sáenz, *Carupan*, Pátzcuaro, Michoacán, México, Organización de Estados Americanos-Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe, 1992.
- Moisés Sáenz e Ignacio Ramírez, *El libro del campesino. Lecturas y sugerencias para alumnos adultos*, México, Sociedad de Edición y Librería Franco-Americana, S.A., 1929.
- Augusto Santiago Sierra, *Las Misiones Culturales (1923-1973)*, México, SEP, (SEP-setentas, #113), 1973.

- Jesús Santos Valdés, *Autobiografía y dos trabajos sobre educación mexicana*, Aguascalientes, México, Gobierno del Estado de Aguascalientes, 1980.
- Jesús Santos Valdés, *Obras completas*, México, Asociación Nacional de Exalumnos de San Marcos, Zacatecas, A. C., 5 tomos, 1989.
- Secretaría de Agricultura y Fomento, *Escuela Central Agrícola de Michoacán*, México, Dirección de Estudios Geográficos y Climatológicos, 1926.
- Secretaría de Educación Pública, *El esfuerzo educativo en México*, México, SEP, tomo I, 1928.
- Secretaría de Educación Pública, *Las Misiones Culturales en 1927. Las Escuelas Normales Rurales*, México, SEP, 1928b.
- Secretaría de Educación Pública, *Memoria que guarda el ramo de Educación pública el 31 de agosto de 1929*, México, Talleres Gráficos de la Nación, 1929.
- Secretaría de Educación Pública, *Noticia estadística sobre la educación pública en México correspondiente al año de 1928*, México, Talleres Gráficos de la Nación, 1930.
- Secretaría de Educación Pública, *Memoria relativa al estado que guarda el ramo de educación pública el 31 de agosto de 1932*, México, SEP-Talleres Gráficos de la Nación, tomo II, 1932.
- Secretaría de Educación Pública, *Memoria relativa al estado que guarda el ramo de educación pública el 31 de agosto de 1933*, México, SEP, tomo II, 1933.
- Secretaría de Educación Pública, *Memoria relativa al estado que guarda el ramo de educación pública el 31 de agosto de 1934*, México, SEP, 1934.
- Secretaría de Educación Pública, *Memoria relativa al estado que guarda el ramo de educación pública el 31 de agosto de 1935*, México, SEP, tomo II, 1935.
- Secretaría de Educación Pública, *Memoria de la Secretaría de Educación Pública, septiembre de 1936-agosto de 1937*, México, SEP, tomo II, 1937.
- Secretaría de Educación Pública, *Memoria de la Secretaría de Educación Pública, septiembre de 1937-agosto de 1938*, México, D.A.P.P, Tomo I, 1938.
- Secretaría de Educación Pública, *Memoria de la Secretaría de Educación Pública, septiembre de 1938-agosto de 1939*, México, D.A.P.P, Tomo II, 1939.
- Secretaría de Educación Pública, *Escuelas Regionales Campesinas*, México, SEP, 1940a.
- Secretaría de Educación Pública, *Memoria de la Secretaría de Educación Pública, septiembre de 1939-agosto de 1940*, México, D.A.P.P, Tomo II, 1940b.

- Secretaría de Educación Pública, *La educación pública en México desde el primero de diciembre de 1934 hasta el 30 de noviembre de 1940*, México, SEP, Vol. I, México, 1941a.
- Secretaría de Educación Pública, *Memoria de la Secretaría de Educación Pública, septiembre 1940-agosto 1941*, México, SEP, 1941b.
- Secretaría de Educación Pública, "Memoria de la Secretaría de Educación Pública, 1943-1944", mimeografiado, tomo I, 1944.
- Secretaría de Educación Pública, *La obra educativa del sexenio 1940-1946*, México, SEP, 1946.
- Secretaría de Educación Pública, *Anuario de Estadística Educativa*, México, Dirección General de Estadística Educativa, 1947.
- Secretaría de Educación Pública, *Junta Nacional de Educación Normal*, México, SEP, 1945.
- Manuela Sepúlveda, "La política educativa y las escuelas rurales en la década de los treinta. El caso de las Escuelas Regionales Campesinas en 1936", Tesis en Etnología, INAH, México, 1976.
- Donacio Serna Leal, "Nura Mexé" en *Los maestros y la cultura nacional*, México, SEP- Museo de Culturas Populares, tomo II, 41-70, 1987.
- W. H. Jr. Sewell, "The concept(s) of culture", en Victoria E. Bonnel y Lynn Hunt, *Beyond the cultural turn. New directions in the study of Society and Culture*, University of California Press, 1999.
- Rosa María Torres Hernández, "La escuela central agrícola. Momento fundante de la Escuela Normal Rural Luis Vilarreal", en *Memoria del VI Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana*, Panel Cultura Magisterial, El Colegio de San Luis, México, 2003.
- Trayectoria histórica y política de la FECSM*, Folleto, mimeografiado, Teneoría, Estado de México, s/f.
- Mary Kay Vaughan, *Política cultural en la Revolución mexicana: maestros, campesinos y escuelas en México, 1930-1940*, México, SEP, 2000.
- Simón Villanueva, "El maestro rural en la educación" en *Los maestros y la cultura nacional*, México, SEP- Museo de Culturas Populares, tomo I, 183-192, 1987.
- Othón Villela, *La Primera Normal Rural. Cincuentenario en Tacámbaro 1922-1972*, México, s/e, 1972.
- Antonio Viñao, "Historia de la educación e historia cultural: posibilidades, problemas y cuestiones", en Aguirre, María Esther (Coord.), *Rostros históricos de la educación*, FCE-CESU, UNAM, México, 2001.
- José Vizcaíno, "Ecos de internado" en Martínez Maximino, *La Escuela Normal de Tenerife en los umbrales del tercer milenio*, mimeografiado, Tenerife, México, 1999.

ESCOLARIZACIÓN Y DICTADURA.
LA ESCUELA RURAL Y EL ENCUADRAMIENTO
SOCIAL DEL CAMPESINADO EN
REPÚBLICA DOMINICANA, 1930-1940

Juan B. Alfonseca Giner de los Ríos
Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México

INTRODUCCIÓN

Entre 1930 y 1961, la República Dominicana vivió bajo la égida de una de las dictaduras más emblemáticas, prolongadas y sagaces de la historia latinoamericana, la de Rafael Leónidas Trujillo, recientemente recordada por constituir escenario de una de las más notables novelas históricas sobre la tiranía y los tiranos: *La fiesta del chivo*, de Mario Vargas Llosa.

La dictadura trujillista ha sido periódicamente estudiada, abordándosela desde diferentes perspectivas analíticas, interesadas, claro, en el problema de la concentración, control y ejercicio del poder político y económico dentro de la sociedad dominicana de entonces. Desde los del régimen dictatorial mismo, una primera generación de estudios tendió a enfatizar sus rasgos despóticos, la forma en que éstos servían a un modelo de acumulación de riqueza centrado en el dictador y su séquito esencial de allegados quienes, con el tiempo, llegarían a concentrar gran parte del capital nacional.¹

¹ La tesis doctoral presentada en Columbia en 1956 por el exilado vasco Jesús de Galíndez, inauguró esa línea de análisis, luego continuada por politólogos, como Juan

A esa generación de estudios, que hizo énfasis en el análisis de los mecanismos violentos de control político-civil (asesinato, cooptación, coacción, culto a la personalidad, etc.) como condición fundamental de su prolongado sostenimiento, han seguido luego algunos trabajos interesados en explicar el problema de la perpetuación de la tiranía examinando el problema de la *hegemonía* como condición de dominio fundada no sólo en la coerción sino en la conquista y la negociación cultural.

Privilegiando recientes enfoques sobre la hegemonía y la formación del Estado, Richard Turits, Pedro San Miguel y otros autores han incursionado en el estudio de los mecanismos de negociación, participación y producción de consenso social que el dictador —casi desde el momento mismo en que se propuso serlo— procuró establecer entre el campesinado, sector que le mantendría fidelidad durante las múltiples asonadas militares que tuvo que enfrentar el régimen hasta su decapitación en 1961. En su perspectiva, el consentimiento campesino no derivó necesariamente del empleo de métodos despótico-autoritarios, sino de la producción efectiva de consensos culturales, negociación de espacios de poder y acceso de sectores dentro del mismo a nuevas formas de beneficio social.²

Linz, para quien el dictador dominicano representa un claro ejemplo de sultanismo. Y, en efecto, el trujillismo tendió a prevalecer bajo el supuesto de la eliminación sistemática de toda forma de participación democrática en la vida política y económica del país. Mediante la desaparición del oponente, el control de la información, la producción de una política cultural basada en el culto a la personalidad y la inducción del consenso, etc., el régimen sentó bases políticas de continuidad, al tiempo que una larga cadena de modos patrimonialistas le garantizaron el control del capital nacional. Ver: Jesús de Galíndez, *La Era de Trujillo: un estudio casuístico de dictadura hispanoamericana*, Santiago de Chile, Editorial del Pacífico, 1956; H. E. Chehabi y Juan J. Linz, eds., *Sultanistic Regimes*, Baltimore, Johns Hopkins University Press, 1998.

² Analizando las bases y la importancia de la movilización campesina para la tiranía, Turits señala: “los historiadores han tendido a desconocer el grado de apoyo popular de las políticas de Trujillo a la luz de las características totalitarias... (yo) muestro, a pesar de ello, que los esfuerzos de Trujillo por desarrollar un tipo de populismo rural... fueron mucho más sustanciales de lo que se ha asumido... Estuvieron respaldadas en acciones... de gobierno y beneficios materiales para aquellos deseosos de ofrecer lealtad y productividad a cambio. En oposición a lo... asumido, el régimen distribuyó... una gran cantidad de tierra, obteniendo del campesinado lealtad y aquiescencia políticas... el examen cuidadoso de ese reparto... muestra como bajo Trujillo el poder era ejercido menos por vía del decreto autoritario que por un estado hetero-

La coyuntura en que se produjo el ascenso al poder de Trujillo hizo del campesinado actor de central importancia política y sociológica. En un clima interno de serio descontento político, agravado por los primeros efectos de la crisis mundial y la inesperada destrucción de la capital del país por el ciclón San Zenón en septiembre de 1930, la política del régimen hacia los hombres del campo resultó de importancia cardinal para sus pretensiones de estabilizarse en el poder. No eran pocos, ni débiles, los líderes que podían enfrentársele en esa coyuntura, convocando al campesinado a la clásica leva militar, a la que éste había históricamente accedido impelido por la madeja de relaciones de patronazgo que lo ataban a los distintos caudillismos regionales, cuyos conflictos internos por el control del Estado hicieron del período formativo de la nación escenario permanente de revueltas, asonadas y revoluciones.

Pero además de la amenaza política, la crisis del comercio exterior hacía igualmente estratégico contar con el apoyo del campesinado. El país necesitaba producir alimentos que antes importaba (como el arroz, las grasas, etc.), empleando divisas que eran, entonces, por la restricción económica externa y el peso de las deudas que había que saldar con bancos y gobiernos extranjeros, cuyo apoyo era también políticamente esencial.

Así, en el marco recesivo de la *Ley de Emergencia*, dictada, en muchos aspectos, para salvar la crisis fiscal del erario, Trujillo se entregó al desarrollo de una decidida política de estímulo a la producción interna de alimentos. Con el lema “La Espiga es la Bandera”, las nuevas autoridades lanzaron una enorme campaña para incorporar al campesinado a la producción arrocera para sustituir las importaciones locales, al tiempo que el nuevo jefe de gobierno daba inicio a una serie de recorridos por el interior del país con el propósito de sumar a los hombres del campo al esfuerzo productivo, cosa que lo llevó, incluso, a trasladar temporalmente la residencia del Poder Ejecutivo al fértil Valle del Ci-

géneo, en constante negociación con las elites y en intercambios, aunque desiguales, con los sectores populares.” Ver: Richard Turits, “The foundations of despotism. Agrarian reform, rural transformation, and Peasant-State compromise in Trujillo’s Dominican Republic, 1930-1944”, en Aviva Chomsky, et al, *Identity and struggle at the margins of the nation-state. The laboring peoples of Central America and the Hispanic Caribbean*, Durham, Duke University Press, 1998, p. 293 (traducción mía)

bao, epicentro de la agricultura mercantil campesina, con el fin de contactar personalmente con los hombres del campo.³

Esos recorridos establecieron un tipo de relación política. Sirvieron para exhibir disuasivamente al hasta entonces levantisco campesino dominicano, la capacidad militar del nuevo poder. También se convirtieron, por otra parte, en espacio ritual para la transmisión de las imágenes discursivas esenciales sobre el papel de cabría a la ciudadanía rural cumplir dentro del orden civilizatorio de salvación nacional que promovía el futuro dictador. Patria, Ley, Ciudadano, Trabajo, Paz, Pacificación, etc. fueron los conceptos estructurantes de la discursiva trujillista que fundaron esos recorridos cívico-militares. No sólo para constituir una nueva ruralidad ciudadana, sino para mostrarla a otros sectores sociales, como la aristocracia criolla, que aplaudía los avances hegemónicos del trujillismo sobre el Calibán campesino.⁴ Como lo ha señalado Pedro San Miguel, la discursiva trujillista sobre el campesinado y la producción agrícola fue definiendo en el imaginario identitario de la ruralidad nociones de nación, ciudadanía, bien común, autoridad, legitimidad, etc., en las que el dictador aparecía como representante del campesinado ante el estado y como benefactor de la patria.⁵

³ Decreto citado en: Orlando Inoa, *Estado y campesinos al inicio de la Era de Trujillo*, Santo Domingo, Ediciones Librería La Trinitaria, 1994, p.76

⁴ La metáfora de Calibán, el monstruo shakespereano, sirve a San Miguel para aludir al temor con que las aristocracias captaban al campesinado, siempre presto a dejarse engañar; levantisco, malicioso, bárbaro y difícilmente domenable. El respeto que crecientemente infundiría Trujillo en la oligarquía derivaba de esa capacidad para obtener del campesino lealtad hacia el Estado, domesticándolo y haciendo gubernamental su comportamiento, tarea en que aquella había siempre fracasado desde la instauración de la república. Ver: Pedro San Miguel, "La ciudadanía de Calibán: poder y discursiva campesinista en la Era de Trujillo" En Cassá, Roberto et al, *Política, identidad y pensamiento social en la República Dominicana (siglos XIX y XX)*, Madrid, Ediciones Doce Calles : Academia de Ciencias de la República Dominicana, 1999.

⁵ En la alocución "A los trabajadores del campo", de noviembre de 1932, el futuro dictador enfatizó: "Mis mejores amigos son los hombres de trabajo, porque los pueblos salen de la pobreza trabajando. Por eso sembrar la tierra de arroz, tabaco, café, cacao y otros frutos, y dedicarse a la ganadería..., es deber de cada ciudadano y obligación moral de todos mis amigos" En opinión de San Miguel: "los campesinos quedaron subsumidos por un "bien general" definido

Un complejo y extenso aparato de movilización de la población rural actuó, en lo sucesivo, en torno a esas imágenes, consignas y rituales sobre la producción agraria, los hombres del campo y su comportamiento ciudadano, asegurándole al régimen actitudes de consentimiento activo y pasivo de parte del campesinado.

En las políticas desplegadas por ese aparato la escuela rural jugó un papel central. No sólo por su carácter de agencia de socialización y transmisión cultural sino en tanto destacamento de inteligencia, control y movilización al servicio del régimen.

1.- LA REESTRUCTURACIÓN TRUJILLISTA DE LA ESCUELA RURAL DOMINICANA

Al tomar Trujillo el poder en 1930, la República Dominicana contaba con un sistema público de escuelas rurales integrado por unos 700 planteles, desigualmente distribuidos a lo largo de los campos del país. La red escolar que lo formaba era relativamente joven, implantándose la gran mayoría de las escuelas en el lapso de los veinte años precedentes.

Hasta ese entonces, la relación de los pueblos campesinos con la institución escolar había sido errática. Aunque desde 1913 existe cierta estabilidad en el número total de escuelas rurales reportadas por la estadística oficial, lo cierto es que los planteles se mudaban frecuentemente de un poblado a otro, permaneciendo la escuela en el orden vital de los pueblos por períodos a veces muy cortos –dos o tres años– para luego desaparecer otros tantos.

Esta situación se debía, en parte, a los cambiantes mecanismos jurisdiccionales del fomento escolar, cuya gestión había sido asunto en el que alternaron Ayuntamientos, gobiernos provinciales y gobiernos nacionales durante el endeble e inestable marco normativo del estado dominicano de la primera y segunda repúblicas.⁶ Expresando los distintos niveles jurisdiccionales

desde el poder. La apelación a la amistad –apelación a las relaciones primarias, de hondo significado en la ruralia– pretendía fortalecer una relación con las masas rurales en la que el tirano se autoproclamaba como su representante en el Estado. Por eso Trujillo conminó a los campesinos que se sintieran perjudicados “por las autoridades locales” a recurrir a él “directamente”, con la seguridad de que sus reclamos serían atendidos”. Ibid, p.278

⁶ La primera república nació con la independencia del dominio haitiano, subsistiendo hasta la anexión a España, cuyo fin marcó el inicio del segundo período

tramas de interés y modos de circulación del poder, cada uno tendió a imprimir una cierta geografía al proceso de escolarización, movilizándose las redes escolares en función del patrón administrativo dominante.⁷ También los cambios de política fiscal sobre el financiamiento escolar afectaron la permanencia geográfica de la red escolar, sobre todo a raíz de la Ocupación Militar norteamericana de 1916-1924, cuando se abandonó el esquema tradicional basado en la contribución indirecta, para fundarlo en el impuesto directo a la propiedad.⁸

La inestabilidad transmitida a la labor de inculcación cultural del sistema de enseñanza por las frecuentes mudanzas de la escuela de un pueblo a otro, se aunaba a la que ésta vivía en el marco de las propias localidades, donde el plantel existía en una suerte de trashumancia, moviéndose de un local a otro, en estrecho vínculo con las simplísimas ententes del mundo micropolítico local. Durante los años formativos del sistema de escolarización rural dominicano, el aparato de instrucción dependió, en gran medida, de las relaciones y los recursos políticos que lograba establecer en los pueblos campesinos, estableciéndose dinámicas de carácter clientelista, mediante las cuales el gobierno otorgaba el cargo docente a personas que se adherían a sus intereses, obteniendo, a cambio, el usufructo de bienes que su debilidad financiera le impedía proporcionarse, como el espacio o local para sus escuelas.

La dependencia guardada por el sistema de instrucción en relación con las estructuras del poder local llegó a erigirse como un serio obstáculo para las pretensiones de control curricular abrigadas por un estado nacional endeblemente centralizado, como he tratado en otra parte.⁹

republicano, interrumpido por la Ocupación militar norteamericana de 1916 que dio origen al tercer período, al concluir en 1924.

⁷ Esta conflictiva jurisdiccional emergió de modo claro durante la Ocupación norteamericana, cuando, en aras de la centralización administrativa del naciente *Servicio Nacional de Instrucción Pública*, se derogaron los ordenamientos de 1902, hecho que condujo a la sistemática oposición de los Ayuntamientos provinciales.

⁸ Marlin Clausner, *Rural Santo Domingo: settled, unsettled and resettled*, Philadelphia, Temple University Press, 1973.(p.)

⁹ Los rasgos de esa dependencia -por ejemplo, la necesidad de obtención local de planteles para las escuelas- era señalados por los Inspectores. El de Bajabonico decía en 1918: "podrá observarse que todos esos locales pertenecen, cuando no a

Aunque limitado en la capacidad de controlar aspectos estrechamente vinculados con la calidad de la enseñanza (como el perfil de los docentes, los espacios, etc.), desde principios del siglo XX el gobierno dominicano había tímidamente impulsado una cierta política de educación rural. Heterogéneamente fundados en cuanto a fuentes filosófico-pedagógicas, distintos programas intentaron implantar la enseñanza agrícola en las escuelas rurales, estableciendo huertos y jardines escolares, fomentando industrias artesanales, etc. Empero, hacia 1930 el resultado de esas políticas no era significativo. El establecimiento de huertos escolares, por ejemplo, era una práctica marginal en las escuelas rurales diseminadas a lo largo del país, existiendo varias regiones en donde ni siquiera se los practicaba. Incluso en zonas donde el sistema mostraba sus facetas más desarrolladas, como las del Valle del Cibao, la enseñanza agrícola distaba de ser un aspecto relevante de la actividad escolar.¹⁰

Una cultura campesina proclive a los modos de vida urbanos es referida con frecuencia como causa del limitado avance de la enseñanza agrícola, al tiempo que también usualmente se aducían —o pretextaban— factores climáticos (sequía, ausencia de riego, etc.) en la explicación del nulo desarrollo de los huertos en las escuelas rurales.

Algo más complejo que el entorno cultural y las condiciones objetivas de la vida campesina limitaban el despegue de los huertos escolares. El juicio del inspector Cucurullo citado,

los directores, a una persona familiarizada con éstos, lo que presenta el siguiente dilema: o se cierran temporalmente las escuelas donde se cambie o sea necesario cambiar al Director, o se fabrican locales adecuados cuanto antes para que el cambio pueda verificarse". Ver: Alfonseca, Juan. "Society and curriculum in the feminization of the teaching profession in the Dominican Republic, 1860-1935" En Cortina, Regina y Sonsoles San Román, *Women and teaching. Global perspectives on the feminization of a profession*, New York, Palgrave McMillan, 2006.(p.)

¹⁰ Se informaba desde la común de Santiago en 1927: "Actualmente ninguna escuela tiene un Huerto Escolar debidamente organizado... Varias veces ha desplegado su actividad el que suscribe en el sentido de que se cumpla esta parte del programa de las escuelas rudimentarias, pero los continuos fracasos... han hecho inútil el empeño en el fomento de los huertos escolares... Aquí como en las demás escuelas padres y alumnos se muestran refractarios al aprendizaje formal de la agricultura, porque una especie de urbanismo nocivo ha desviado la natural inclinación... La aspiración casi general es abandonar el campo y trasladarse a la ciudad... para hacerse choferes, policías, etc..." (cit)

devela negligencia del cuerpo docente, que sencillamente desistía de impulsar el fomento del huerto, al tiempo que otras opiniones destacaban la ineficiente operación de las Sociedades Populares de Educación en cuanto a fungir como correas de transmisión de la política escolar.¹¹

En el otoño de 1930, a poco de asumir Trujillo la presidencia, la Sección Oficial de la Revista de Educación enunciaba un juicio sobre el problema de la enseñanza agrícola y el desarrollo de los huertos, que preconizaba las líneas centrales por las que avanzaría en el futuro inmediato la reestructuración trujillista del aparato escolar rural. Según la revista, el constante fracaso de los proyectos de educación agrícola y rural en el país se había debido a dos factores básicos, las expectativas culturales de los agricultores hacia la escuela y las prácticas y disposiciones del cuerpo docente. Campesinos poco interesados en una relación pedagógica basada en la vida rural; cuerpos de docentes e inspectores conformados con hacer llegar sus propósitos en favor de la expansión de la enseñanza agrícola tan lejos como lo permitiese la cultura ambiente. Ese era el diagnóstico sobre el que el trujillismo definiría su política hacia la escuela rural, que en octubre de ese mismo año sufriría reformas que colocarían al Huerto Escolar en el centro del plan de estudios.¹²

Una primera línea de acción consistió en la movilización del campesinado en torno a la idea de vitalizar la enseñanza agrícola. En fecha relativamente temprana -18 de julio de 1930- el Superintendente General de Enseñanza, Ramón E. Jiménez escribió a Trujillo suplicándole instruir a las autoridades rurales para que prestasen su ayuda a los Inspectores escolares para que

¹¹ (Revista de Educación, 1929:471)

¹² Según el editorial de la Revista: “Es necesario que el campesino se penetre de la necesidad de una escuela fundada principalmente en una enseñanza agrícola activa. Por lo común desapruueba el morador rural que a la escuela vaya su hijo a hacer lo que hace en su casa. Halla mal que el niño utilice allí machetes y otros utensilios de la vida agraria. Para eso tiene el conuco –dice- y el maestro suele conformarse con transmitir esa impresión al Inspector correspondiente, declarándose vencido. La hostilidad que el campesino le presenta, la toma como un descargo de responsabilidad.” (Revista de Educación 1930: 23) La reforma introdujo ampliamente la enseñanza de la Agricultura, escalonando un currículo de 3 años en torno al huerto escolar. Ver. Ordenanza N° 186' 30. (Revista de Educación, 1930: 50). “Conuco” es la voz dominicana para el pequeño fundo campesino..

éstos pudiesen celebrar reuniones con los campesinos a fin de solicitarles su apoyo a la escuela y al huerto escolar.¹³

La segunda línea consistió en el ejercicio de una serie de medidas de presión sobre los docentes para que fomentasen la enseñanza y la producción agrícola en la escuela rural. Una de las primeras medidas del régimen fue el encargar a inspectores e intendentes del *Sistema Nacional de Instrucción Pública* un diagnóstico sobre la condición pedagógica de los docentes rurales del país que motivó una serie de despidos del personal docente que, en la opinión del cuerpo de inspección, no desarrollaba una tarea pedagógica aceptable. Cerca de 200 maestros rurales fueron cesados, clausurándose un número similar de planteles.¹⁴ En días de crisis económica, la medida generó gran temor entre quienes lograron conservar su puesto de trabajo, mismos que, sin embargo, presenciarían disposiciones aún más férreas, como las que dictó el propio jefe del estado al entonces superintendente Pedro Henríquez Ureña a principios de 1932, indicándole destituir a aquellos directores rurales que no cumplieran con el establecimiento del huerto escolar en el plazo de 3 meses.¹⁵ Y, en efecto,

¹³ Superintendente General de Enseñanza a Honorable Presidente de la República, Santo Domingo, 18 de julio de 1930. AGN, Esa campaña pareció opacarla la que, paralela o conjuntamente, realizó Trujillo durante las giras militares de encuentro con la población rural y en los meses que trasladó el poder ejecutivo al Valle del Cibao. Nada impide pensar que Inspectores y maestros rurales se hallasen dentro del séquito burocrático que acompañó a Trujillo en los encuentros sostenidos entre 1930 y 1931, como típicamente ocurriría después en las célebres *Revistas Cívicas*, mecanismo de relación política privilegiado por la tiranía. Las giras cívico-militares de Trujillo son vívidamente descritas por Inoa, al citar eventos como el de Santiago, en abril de 1931, al que concurrieron varios contingentes integrados cada uno por miles de campesinos a pie y a caballo. Inoa, op. cit., pp.76-77

¹⁴ Ver: Rafael Leónidas Trujillo a Secretario de Estado de Justicia, Instrucción Pública y Bellas Artes, Santo Domingo, 4 de diciembre de 1930. AGN, Secretaría de Educación, legajo sin clasificar.

¹⁵ Trujillo decía: "A). ... muchas escuelas rudimentarias rurales no disponen del huerto indispensable para la aplicación del plan de estudios... por lo cual infero que no están cumpliéndolo en lo que respecta a la enseñanza agrícola... B). Interesado como estoy en promover una campaña agrícola intensa... recomiendo a usted tomar las providencias necesarias para que antes de tres meses tengan... su huerto correspondiente... C). Se le recomienda... enviar a este despacho, ...la nómina de los Directores que hayan dejado de cumplir con esa obligación... D). No se acepta como excusa que las referidas escuelas no hayan

una “Nómina de los Directores de Escuelas Rudimentarias que al Primero de Abril de 1932 no han construido Huertos Escolares” fue lo que Pedro Henríquez Ureña envió en la fecha indicada a Trujillo. Cincuenta y dos profesores –equivalentes, quizá, al 10% de los docentes- fueron entonces cesados.

En lo sucesivo, un ingente proceso de control y subordinación a las expectativas políticas del régimen comenzó a producirse sobre Inspectores y maestros del *Servicio Nacional de Instrucción Pública*, que pronto se vieron insertados en el aparato de movilización y propaganda que paulatinamente fue instalando el trujillismo, reordenando en su favor el sistema de relaciones políticas y sociales en que tradicionalmente se había desempeñado la escuela rural dominicana. Adelante examinaremos el modo en que la burocracia escolar fue convertida en promotora del interés político de la tiranía. Detengámonos, ahora, en el otro factor aludido en el diagnóstico oficial sobre el fracaso de la escuela en los campos: el campesinado y su cultura en conexión con el fomento escolar y la enseñanza agrícola. las estructuras materiales de la escuela.

En marzo de 1931, antes de que se produjeran los despidos de docentes, la Ordenanza N°193 del Consejo Nacional de Educación dispuso el establecimiento de las llamadas *Asociaciones de Amigos de la Escuela* en todos los planteles rurales del país. Dichas asociaciones fueron presentadas como otra de las muchas “innovaciones” que el régimen estaba dispuesto a ensayar en el interés de solucionar la problemática educativa rural, cosa que distaban, en rigor, de serlo, ya que desde la Ocupación Militar norteamericana se había intentado implantarlas.

Sin embargo, a diferencia de las Sociedades Populares de Educación del pasado reciente, que incidían directamente en muchos de los procesos de gestión escolar, los organismos especificados por el nuevo reglamento tendrían como único fin el “cooperar al mejor éxito... moral y material de la escuela; estimular el entusiasmo del alumno...lograr una mayor compene-

sido provistas de... implementos agrícolas... ni que las Sociedades Populares de Educación... se muestren reacias a la ayuda que de ellas se espera. Un maestro discreto encuentra siempre el medio de interesar a los padres o tutores en esta clase de colaboración.” Ver: Revista de Educación 1932: 23)

tracción entre los padres y los maestros...(y) despertar la iniciativa privada en beneficio de la escuela dominicana”. Sus socios, tutores todos de niños inscritos, debían cotizar con 1.00 peso anual. Una Junta Directiva, integrada por socios y maestros tendría voz y voto sobre los asuntos de la escuela, pudiendo participar, sólo con voz, otras personas interesadas.¹⁶

Tampoco el asociacionismo escolar anterior al trujillismo había progresado mucho, como ocurrió con los huertos escolares. Hondas conflictivas jurisdiccionales a propósito de la gestión de los planteles entre Sociedades y autoridades escolares bloquearon la posibilidad de que ambas instancias pusieran su concurso en el fomento de los planteles y de la enseñanza agrícola, como lo afirmaba la parte oficial al señalar que se había dado a esos organismos indebidas atribuciones de orden técnico-pedagógico.¹⁷

Trujillo y sus asesores comprendieron, quizá, que no era adecuado mantener a las asociaciones locales jurisdicción técnico-pedagógica sobre asuntos en los que el plan educacional trataba de obtener grandes transformaciones, como la cesión de locales, la creación de huertos, la enseñanza agrícola, etc. Pero parecieron también comprender que preservarles jurisdicción sobre los asuntos del aparato escolar era esencialmente contradictorio con la dinámica política de una sociedad rural a la que se estaba en vías de expropiar paternalistamente. Curiosamente, a sus “primeros amigos”, los “hombres de trabajo” del campo no les cedió los renglones jurisdiccionales de la vieja normativa (fundada en el diseño del liberalismo pragmata norteamerica-

¹⁶ Consejo Nacional de Educación, Ordenanza 193/31, Santo Domingo, 4 de marzo de 1931.

¹⁷ La dinámica jurisdiccional que entorpecía la acción de las partes es descrita en una opinión crítica del año 1929: “Las Sociedades Populares de Educación tienen el deber de proporcionar el local para la Escuela del lugar. Es el único deber que la Orden de su creación les atribuye. En cambio, tienen el derecho... de hacer que el Director del plantel les lea y les escriba su correspondencia, les lea la prensa, les aconseje en sus asuntos, y en su calidad de entidad oficial, de determinar si la escuela debe ser mixta o no; si la dirección debe ser encomendada a un Hombre o a una Mujer; de fijar las horas de clase; de fijar los períodos de vacaciones... sólo por exposición elevada ante el Consejo Nacional de Educación, puede un Inspector de Instrucción Pública hacer oposición a cualquier... acuerdo de ellos por absurdo que sea... Ha sido muy peligroso darle atribuciones pedagógicas a gente en su mayoría analfabeta.” *Revista de Educación*, 1929.

no) en cuanto a funcionamiento de la escuela. A las nuevas Asociaciones se las mandó, sencillamente, a cooperar, restándoles las atribuciones que antes se les reconocía. Aunque tuviese claro que el gobierno tendría que negociar con los campesinos sus demandas, objeciones e intereses en materia educacional, eso se haría de otra manera: bajo el recurso del caudillo paternal que aboga por ellos ante el cuerpo del estado. Como el *Benefactor*, en suma.¹⁸

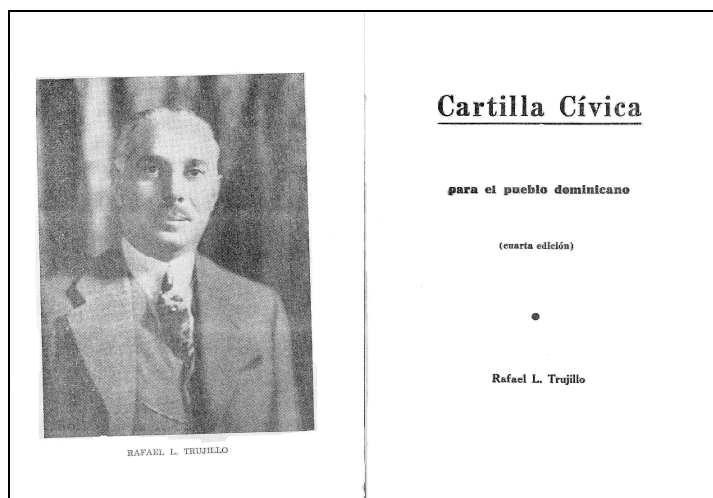
En esa lógica de pérdida de jurisdicción de la sociedad local en favor de su traslado al esquema paternalista se anuda parte de la trama que pasó a representar la inserción del eventualmente poderosísimo *Partido Dominicano* dentro de las dinámicas escolares rurales a mediados de 1933. En abril de ese año, cuando la crisis del sector externo se resentía de modo más profundo, cuando quizás era poco el apoyo que habían logrado, hasta la fecha, negociar con los empobrecidos agricultores Inspectores y maestros del servicio público, Trujillo solicitó del *Partido Dominicano* lanzarse a una campaña nacional por la construcción de 1000 Casas-Escuela para alojar los planteles rurales. No lo convocaba como Presidente de la República, sino como Jefe del propio Partido, mediación imaginaria que siempre supo jugar con fines políticos precisos.¹⁹

Ya para entonces el Partido era una entidad poderosa y eficaz. Debía su poder a un sinnúmero de artificios de naturaleza despótica, como lo era el cobro del 10% de los salarios devengados por la burocracia, cuya fuente de empleo monopolizaba, subordinando la adjudicación de cargos a la inscripción en sus filas.²⁰

¹⁸ Muy temprano se dieron los trujillistas a la tarea de construir una visión sobrehumana, providencial y paternalista del futuro dictador, que, ya para 1935, era públicamente referido como *Benefactor de la Patria, Generalísimo, Jefe*, etc., generándose, desde entonces, una cadena creciente de epítetos.

¹⁹ Revista de Educación 1933: 10).

²⁰ El monopolio del empleo estatal pronto puso a la burocracia trujillista en condiciones de implementar un potente mecanismo de exacción de poder social. Al tiempo que supuso la apropiación ilegítima de un segmento del salario de los burócratas, el control del empleo dio al dictador un formidable ejército de activistas en favor de sus políticas de hegemonía. Desde los primeros años se hizo presente en los campos dominicanos un nuevo funcionariado, estrictamente leal a Trujillo, compuesto por militares, maestros, extensionistas agrícolas, comisarios rurales, miembros del Partido Dominicano, Inspectores, etc., que efectuó una creciente labor de control, movilización y propaganda en beneficio del régimen.



El Partido Dominicano extendió sus redes de acción a casi todas las comunas de la República, que por ello contaron típicamente con la Sub-Junta del Partido, núcleo de acción que se hacía presente en prácticamente todos los acontecimientos públicos relevantes en la vida breve de las secciones rurales. Éstas tenían que ver con acciones que iban desde la beneficencia hasta la persecución judicial, pasando por ítems cruciales para la vida rural como el acceso al reparto de tierras, la constitución de cuerpos edilicios, la certificación política, etc.²¹ Seguramente por ello fue que la campaña por los mil planteles rurales modelo *Presidente Trujillo* obtuvo pronto logros importantes, ya que la capacidad del Partido para movilizar al campesinado era, sin duda, mayor que la de maestros e inspectores aislados. Para el campesinado, la adhesión a la cruzada lanzada por el Partido podía significar cosas como el logro de que a sus pueblos llegase la escuela, la obtención de apoyo a sus gestiones por la tierra, etc. Para el trujillismo tuvo significados concretos: ahorro en el pago de locales para instalación de escuelas; implantación de éstas allí

²¹ El Partido Dominicano extendía el tristemente célebre “Certificado Político”, documento personal para la gestión de empleo en que se hacía constar que el portador era miembro afiliado. Tal tipo de práctica se extendió, con el tiempo, incluso a la gestión de empleo privado. Los formatos del sistema escolar de los años 1934-1935 revelan un claro interés por controlar la afiliación de sus empleados.

donde núcleos de adherentes lo reclamaban, producción de una imagen pública de Trujillo como Jefe Benefactor. Construidas por núcleos de campesinos en los pueblos, las escuelas aparecían como locales donados por el Partido Dominicano, que las entregaba en nombre del *Benefactor de la Patria Nueva*. Como un gesto filantrópico, Trujillo y el Partido Dominicano aparecían en la obra escolarizadora como un potente binomio que apoyaba a la ilustración del pueblo levantándole escuelas.

LOCALES CONSTRUIDOS POR EL PARTIDO DOMINICANO
EN LA PROVINCIA DE SANTIAGO, 1935

	Ocupados por escuelas oficiales	No ocupados por escuelas oficiales
Santiago	32	14
Peña	4	3
San José de las Matas	11	8
Jánico	9	14
Valverde	10	3
Esperanza	3	3
	69	45

Elaboración propia. AGN

De esta forma, mediante el nuevo diseño jurisdiccional de las asociaciones locales, la inserción del Partido Dominicano como promotor del fomento escolar y la presión sobre el cuerpo de Inspectores y maestros, el régimen pudo remontar algunos de los obstáculos que habían detenido el desarrollo de la escuela rural según el diagnóstico inicial realizado en 1930. De los términos de aquel diagnóstico subsistía, empero, el problema cultural de la participación campesina en la escuela, el envío de su infancia a los planteles y el acatamiento, en suma, de las leyes sobre escolarización obligatoria. Al respecto, el régimen implantó una serie de medidas de orden compulsivo, como el reforzamiento de las sanciones por incumplimiento de la Ley sobre Instrucción Obligatoria, la creación de la Policía Escolar, y el establecimiento de dispositivos como los ejercicios militares, el uniforme, y la Cédula Escolar.²²

²² Sobre la infancia rural –y sobre los pater familias, en consecuencia– pesaron dispositivos de control físico tan importantes como los que pesaban sobre los

2.- ESCOLARIZACIÓN RURAL Y DICTADURA

A inicios de 1935, la reestructuración operada por el régimen en el aparato escolar rural parecía alcanzar buenos resultados, al menos en regiones del Valle del Cibao, que son las que principalmente documentan este estudio. Decir que la enseñanza rural “marchaba” en el Cibao, permite afirmar que, en general, marchaba, dado que un segmento fundamental del aparato escolar en los campos se hallaba enmarcado en sus fronteras. Pero ¿qué era lo que marchaba?

Desde la óptica del gobierno dominicano, la marcha la señalaban los avances en la -campana de huertos escolares, que sin duda se habían difundido en la gran mayoría de las escuelas del llamado Departamento Norte del *Servicio Nacional de Instrucción Pública*. Anexos, muchas veces, a las emblemáticas casas-escuela *Presidente Trujillo*, una cierta mítica de la enseñanza agrícola se construyó durante estos años de intensa ritualidad política de la tiranía en ascenso.

Posiblemente fuesen pocos los maestros que tras la circular de 1932 eludieron fomentar el huerto escolar, actividad que se encargaron, adicionalmente, de maquillar los Inspectores, siempre asustados de la sanción político-administrativa superior que frecuentemente acicateaban las taxativas directamente sugeridas por quien para entonces era públicamente referido como *Benefactor de la Patria*.

Los huertos escolares tuvieron un errático y cambiante sentido pedagógico. Un cuerpo de conceptos sobre modernización técnica se manifiesta caóticamente en los discursos de inspectores y maestros que, en la práctica, escasamente fueron sostenidos con apoyo gubernamental de ese carácter. Poca enseñanza de principios agrícolas se efectuaba en las parcelas escolares, resultando frecuente el que maestros inexpertos se contentasen sencillamente con sostener -a veces de su propio peculio- ciertos marcos de cultivo, interesados en eludir la sanción administrativa.

Otras perspectivas sobre el fomento agrícola en la escuela dejan ver propósitos relacionados con la sustentabilidad escolar. Mercantilizar el producto de los huertos para fomentar la escuela (adquisición de terreno, adquisición de material agrícola, material didáctico, uniformes, etc. El propio régimen se pro-

adultos que, a la sazón, eran inducidos a incorporarse a la producción social de redes de irrigación y caminos (Ley de Vagos, Ley de Caminos, Cédula Personal de Identidad, etc.)

puso impulsar verticalmente una política de ahorro escolar basada en el cultivo de los huertos, configurando un cierto flujo de recursos dinerarios a las arcas de la administración.²³ Otras más, sin embargo, revelaban una clara y añeja preocupación de la burguesía mercantil cibaeña por elevar la calidad de los productos de exportación y de estimular su producción.²⁴

Una imagen del desarrollo del huerto escolar en el Departamento Norte del Sistema Nacional de Instrucción Pública figura en la tabla que sigue.

HUERTOS ESCOLARES EN EL DEPARTAMENTO NORTE 1934

Distrito Escolar	Número de Huertos	Extensión Total*	Extensión Promedio*	Producto Metálico
14	15	23	1.5	
15	30	62	2	59.92
16	10	25	2.5	3.00
17	16	64	4	41.37
18	14	28	2	15.00
19	20	75	3.7	15.00
20	-	-	-	18.90
21	16	73	4.5	55.00
22	19	28	1.5	17.00
23	23	63	2.7	95.00
24	-	-	-	12.16
25	31	62	2	130.00
26	17	63	3.7	80.00
27	24	72	3	110.00
28	9	37	4.1	16.80
29	6	17	2.8	
	250	692		669.15

Elaboración propia. AGN

²³ Un cierto flujo dinerario comenzó a llenar las arcas del Estado desde el año 1934. Aunque de monto irrelevante, no se puede descartar que se viese incluido en algún circuito corrupto. Ocasionalmente sirvió para fomentar Premios a la producción escolar, para adquirir implementos, etc.

²⁴ La mejora técnica de la producción agrícola para el mercado internacional era una idea impulsada por las Cámaras de Comercio regionales de Santiago, La Vega y Puerto Plata, orgánicamente vinculadas con la actividad agroexportadora. Particularmente en el mercado del tabaco, al que trataron de mejorar introduciendo nuevas variedades, técnicas de manejo post-cosecha, etc.



Empero, el fomentalismo agrícola —por desiguales que fuesen sus distintos desarrollos, por veraces o falaces que fuesen los resultados reportados— pudo reportarle al régimen interesante provecho en esferas más vinculadas con la política que con la pedagogía, dando, claro, a este último concepto el estricto sentido de instrucción, dado que toda política implica una pedagogía.

Fue útil, en primer término, en cuanto a potenciar las imágenes productivistas con que quería poblar la mente campesina el régimen trujillista. Ferias demostrativas de la producción escolar, certámenes de huertos, concursos agrícolas distritales, etc., se convirtieron en espacios ejemplares en torno a un modelo que avanzaba hacia la sustitución de importaciones de carácter alimentario. Más allá de las imágenes que ese tipo de eventos especialmente señalados reportaban, una incesante labor de prédica sobre los logros agrícolas del régimen la realizaba el cuerpo de Inspectores, obligados oradores en las “Asambleas mensuales de Autoridades”, las “Revistas Cívicas”, las ocasionales giras del alto funcionariado, etc.²⁵

²⁵ Los Inspectores asistían a espacios de ritualidad política, como las “Asambleas de Autoridades”, donde concurrían miembros del Partido, Jefes militares y civiles, comerciantes, etc., actuando como lo refleja el informe de labor proselitista del que fue requerido el Inspector escolar de Samaná: “a- *Amigos que he acaerado e inscrito en el Partido*. Todos los maestros de mi Distrito, y por medio de ellos... los campesinos de

El activismo de los Inspectores era secundado en las escuelas por los maestros, que fueron obligados propaladores de las máximas éticas sobre el productivismo, el trabajo, la nación, el orden, los enemigos de la paz y demás máximas y conceptos atinentes a constituir en la ruralía una ciudadanía encuadrada en los principios de un comportamiento cívico adecuado, normado por principios subjetivos propicios a insertar a la población rural dentro de lo que Offe llama *proletarización activa*, entendiéndola como actitud subjetiva proclive a la superación sistémica de las rupturas y crisis conllevadas por el desarrollo capitalista – descampesinización, pauperización, modernización del orden tradicional, etc.- dentro de comportamientos socialmente adecuados a las normas del modelo de dominio.²⁶

La *Cartilla Cívica* (breviario de aforismos, definiciones y pensamientos cívico-patrios presuntamente escrito Trujillo) constituye un clarísimo ejemplo ilustrativo de la ética de la *proletarización activa* que apunta Offe, adecuada, claro, al marco de relaciones de dominio que pretendía instituir la dictadura. Distribuida como documento de circulación masiva, como material de propaganda ciudadana, la *Cartilla* constituye una muestra reveladora de los propósitos que la clase dirigente asignaba a la expansión de la escuela rural, institución que se hacía presente en los confines más remotos del territorio y que comprendía una de las más extensas redes de *crystalización institucional* poseídas por el Estado dominicano de entonces.²⁷ Presente en las escuelas rurales desde el momento mismo de su edición, la *Cartilla* fue posteriormente convertida en una suerte de eje curricular dentro del plan de estudios de la escuela rural, donde fungía como catálogo de propaganda, como silabario, como contenido de enseñanza patria.

La *Cartilla* era, en realidad (y como convenía), un simple

las secciones...b- *Discursos pronunciados y el motivo de ellos*. 1930. Discurso en el banquete al capitán Espallat...Tema: el gobernante para ejercer sus derechos ha de estar respaldado por la fuerza... Ante el Honorable Presidente, en su recorrida militar... Tema: el gobernante no puede mediatizar el poder puesto que asume todas las responsabilidades de Gobierno...en las asambleas que...se celebran en la Gobernación...en las Escuelas del distrito al recibir las nuevas casas, al repartir la *Cartilla* de lectura donada por el Sr. Presidente, al colgar su retrato en las aulas...”()

²⁶ Claus Offe, *Contradicciones en el Estado del Bienestar*, México, Alianza Editorial-Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, 1998.

²⁷ Oscar Oszlak, *La conquista del orden político y la formación histórica del estado argentino*. Estudios CEDES, Vol. 4/2, Buenos Aires, 1982

folleto de cerca de 30 páginas, de lectura fácil y basado narrativamente en la enunciación de una larga secuencia de principios y sentencias aforísticas.²⁸ Se dividía en 4 secciones: Ideas Generales, Ideas Políticas, Ideas Cívicas, Pensamientos. Las tres últimas eran las que contenían esencialmente el currículo cívico-ético y, al final del texto se incluía un Apéndice que constituía una suerte de Guía de repaso, propicia para estructurar la actividad docente en el aula. En este sentido, era un prontuario de definiciones cívicas y pensamientos sobre la Patria, su Misión, los Símbolos, el Ciudadano, el Estado, el Gobierno, el Orden, la Paz, la Felicidad del Pueblo, etc., que incluía formulaciones prácticas para el comportamiento social que, por su sencillez, permitían su empleo como material didáctico para las distintas y muy breves enseñanzas que impartía el plan de estudios de la Escuela Rudimentaria.

Los contenidos de la “Cartilla Cívica para el pueblo Dominicano” apuntaban a introyectar en el campesinado las nociones de orden, autoridad y legitimidad que el régimen postulaba para la vida rural. En una coyuntura de crisis económica, social y política como la que se vivía en los campos dominicanos de los años treinta del siglo pasado, en el marco de políticas de fomento a la producción agrícola y pecuaria que implicaron distintas formas de violencia sobre las masas campesinas –como la Ley de Caminos, la de las Diez Tareas, las relativas a la vagancia, etc.- que creaban condiciones para el descontento social, la Cartilla proponía una serie de contenidos cívicos tendientes a encuadrar el comportamiento de los campesinos frente a la crisis, orientándolos hacia soluciones sistémicas de proletarianización activa (trabajar, no migrar, no robar, acatar las leyes, no insubordinarse)²⁹

²⁸ Conoció varias ediciones. Incluso alguna, “de lujo”.

²⁹ Impulsando una ciudadanía imaginaria basada en el trabajo productivo, la Cartilla propagaba ideas adecuadas a los propósitos productivos del régimen: “La República Dominicana fue hecha para la paz y el trabajo”, “Trabaja todos los días, para que nada te falte. Aliméntate y alimenta a tu familia”, “Cuida los caminos y ayuda a abrirlos y conservarlos.”. Otras apuntaban a contener la posibilidad de que el descontento rural por el trabajo compulsivo en obras públicas culminase en apoyo campesino al cadillismo regional: “Si por tu casa pasa un hombre que quiere alterar el orden, hazlo preso; ese es el peor de los malhechores... El revolucionario quiere matar todos los que pueda y cogerse todo lo que encuentre” “Por eso a un soldado lo verás como a un hermano... Ayúdalo. Guíalo, señálale el camino y acompáñalo para establecer el orden. Las autoridades y los hombres de trabajo deben estar unidos...”

Pero no sólo era provechosa para el régimen la labor desarrollada por el cuerpo de inspectores y docentes rurales. en materia de activismo político-ideológico en la escuela, en las Revistas Cívicas, en las Reuniones de Autoridades, las Ferias y los Concursos Agrícolas. También desempeñaron esos agentes sistemáticas tareas de inteligencia en materia de seguridad interna, particularmente durante los primeros años, cuando todavía acechaban a Trujillo peligros internos, como en 1933, 1934 y 1935, cuando pudo dismantelar sendos planes de aniquilarlo.

Inspectores y docentes debían remitir a distintas autoridades superiores informes quincenales, consignando el estado de cosas local en materia social y política. Ajustados a un tratamiento temático homogéneo (“estado político-social”, “reuniones con autoridades y padres”, “infracciones a la ley”) dichos informes constituían verdaderos reportes de inteligencia estatal, mediante los que se podían detectar signos de actividad política opositora, elusión a las nuevas leyes impuestas por la dictadura en materia de juegos de azar, fomento agrícola en los fundos familiares, producción artesanal de alcohol, etc.³⁰

Una lógica de control político territorial se impuso a las tareas de la red escolar rural que, de ese modo, informaba directamente a las estructuras políticas del estado sobre las conductas del vecindario. En términos prácticos es posible argumentar que esos informes pronto cayeron en la rutina; empero, al menos en la órbita psíquica de quienes debían producirlos, introyectaron nociones de orden, vigilancia y castigo. Vinculadas con esa tarea estuvieron las llamadas “Carterías Rurales”, sistemas de posta adscritos a las distintas escuelas rurales, que debían organizar los directores escolares, encargándoseles revisar y dar lectura a la correspondencia.³¹

³⁰ En alguno de ellos se señalaban cosas como las que decía la Directora de la escuela de Gurabito, en 1933: “Parece que los organismos políticos no han desarrollado una labor intensa en la barriada de Gurabito, pues hay personas que no están del todo con la Situación que predomina, y con las ideas reeleccionarias...no está de más hacer una campaña intensa en pro de la reelección del Generalísimo...nuestro ilustre Jefe.” AGN, Secretaría de Educación, Leg. 4, exp.11

³¹ El asunto de la Circular N° 182, de septiembre de 1935, expresa claramente las funciones de inteligencia política desempeñadas por las Carterías: “Necesidad de que la correspondencia cruzada entre estudiantes dominicanos y estudiantes extranjeros sea escrupulosamente examinada antes de ser llevada al correo la de los primeros y entregada a éstos la de los segundos, para evitar posibles inconvenientes derivados d

La escuela rural se convirtió, así, en una agencia local con funciones ideológicas y políticas precisas. Entregada a la labor productivista del régimen, sus agentes desplegaron –por convicción, coacción o simulación estratégica– una permanente labor de legitimación del régimen y de culto a la personalidad del futuro dictador de la República Dominicana.

En el inestable marco político que pautaba en los campos del país la desaparición de los poderes regionales; dentro del cambiante marco de relaciones sociodemográficas por el que comenzaba a transitar el campesinado (trabajo compulsivo, pauperización, contención migratoria), la escuela y la escolarización rural del trujillismo fueron agentes importantes dentro de las políticas de regulación, control y gubernamentalización instaladas por el régimen.

¿Cuánto de todo lo que reportaba el sistema escolar a los cuerpos de inteligencia política del estado nacional pudo convertirse en información eficiente para la acción represiva o contentiva que éstos desempeñaban? ¿Cuánto del imaginario ético recomendado por la *Cartilla Cívica* se tradujo en comportamientos sociales prácticos? ¿Qué de lo practicado en la escuela pudo, en efecto, transformar los patrones productivos del campesinado?

Responder fundadamente esas preguntas requiere todavía de mucho trabajo de investigación. Sin embargo, es posible pensar que más allá de los fines pragmáticos, la relevancia gubernativa del papel desempeñado por la escuela rural en el marco del vecindario campesino tuvo un carácter, ante todo, simbólico. Aunque con frecuencia escritos de modo rutinario, los informes quincenales de inspectores y maestros actualizaban, en cada ocasión, la noción de un estado vigilante, presto a la sanción, capaz de castigar, incluso, con la proscripción ciudadana de quienes actuasen en omisión. Asumiendo que no fuesen muchos los reportes que, en efecto, directamente auxiliaron la labor represiva de los cuerpos de seguridad, lo incontestable es el hecho de que aprisionaban el comportamiento de los cuerpos burocráticos del aparato de educación, convirtiéndolos en un ejército de activistas políticos.³²

campañas que se hacen en algunos países a favor de doctrinas contrarias al orden social y político de los pueblos” AGN, Secretaría de Educación.

³² Al respecto, la amenaza que transmitía en (l) el Superintendente R.E. Jiménez: “Se ha observado que algunos Inspectores.. se muestran indiferentes a los asuntos de carácter político, circunscribiéndose a las funciones puramente técnicas y administra-

La escuela se convirtió, por tanto, en un destacamento del estado despótico. El maestro, en un agente de la lógica panóptica del autoritarismo, como espía, como aliado y como orador dentro de lo que Lauren Derby llama la política de la *denuncia y el panegírico*.³³

También en lo que constituiría una dimensión imaginaria asociada a lo perceptual, la escuela rural introdujo en el paisaje de la campaña dominicana un cierto escenario simbólico. El modelo de plantel *Presidente Trujillo*, la bandera nacional, el retrato del Benefactor, a veces alguna palma real —el emblema del Partido Dominicano— adornando el jardín escolar. Aunque se desconocen los alcances reales del propósito de *normalización* implícito en esos arquetipos (y en otros más, como el establecimiento del uniforme escolar, los ejercicios militares y el canto) debe al menos señalarse que existieron como proyecto de estado.³⁴

Sin embargo, la reestructuración trujillista de la escuela rural comportó también aspectos vinculados con el propio patrón de acumulación capitalista que comenzaba a reordenarse en función de los intereses de la elite política. Aunque no puede sensatamente considerarse el atribuir a la producción escolar de alimentos un impacto notable en términos sustitutivos, pues la superficie cultivada en parcelas escolares significaba una fracción ínfima del total, si resulta interesante considerar el papel que jugaron los huertos escolares tanto en tareas de promoción y

tivas.. desatendiendo así, en parte, su deber, puesto que no prestan todo su concurso a la gran obra de reconstrucción nacional emprendida por el Honorable Presidente Trujillo... Esta Secretaría desea.. evitar que se haga la substitución de todos aquellos.. que.. dejan de colaborar políticamente..” Sobre los docentes decía: “El. Presidente.. me encarga comunicar a usted su deseo de que.. trate.. de cerciorarse de si los candidatos (a maestros) son amigos del Gobierno... en caso contrario deberá usted abstenerse de recomendarlos para desempeñar cargos... Asimismo desea.. saber si los que están ya en ejercicio.. pueden ser considerados sin reservas amigos de su Gobierno, pues procederá a la cancelación.. de aquellos que..hayan dado o dieren muestras de no serlo.” ()

³³ Ver: Lauren Derby, “In the Shadow of the State: the politics of Denunciation and Panegyric during the Trujillo Regime in the Dominican Republic”, 1940-1958, *Hispanic American Historical Review*, Vol. 83, No 2 pp. 295-345

³⁴ El trujillismo instauró un orden de vida ciudadana poblado de emblemas, ritos y normas, campos de gobierno en el que indiscutidamente transformó e institucionalizó al gelatinoso estado nacional dominicano. El orden escolar se muestra como un espacio privilegiado de observación: la escuela tipo, la bandera nacional, el retrato del Jefe, el control de las comunicaciones, el discurso de la autoridad, etc.

mejora de los cultivos tradicionales de exportación, como en la introducción de otros en los que más tarde incursionarían las inversiones capitalistas del dictador, como el maní.

En este sentido tendría sentido valorar cuánto pudo corresponderle a la escuela rural en el incremento que registra la producción y la calidad de rubros tradicionales de exportación como el tabaco y el café durante los años treinta. De modo en ocasiones desigual, los huertos escolares fungieron como espacios para el extensionismo agrícola en los que se asesoraba a jóvenes y adultos en la introducción de nuevas variedades y en el manejo adecuado de las cosechas. Particularmente en las comunas de Cotui, Moca y Salcedo, las escuelas estuvieron asociadas a la distribución de semilla y plántulas de tabaco y café. También fueron los huertos escolares del Cibao los que con mayor frecuencia reportan tener sembrado el maní, cultivo de reciente introducción, incentivado por los socios industriales del tirano, quien poco tiempo después erigiría con base en él un característicamente sultánico monopolio agroindustrial dedicado a la siembra, producción y comercialización de aceite comestible.

Sería importante conocer cuánto correspondió a la escuela rural en la historia agrícola de la expansión del maní (cacahuete), cultivo de base esencialmente campesina, altamente representativo del patrón sustitutivo de importaciones agrícolas que impulsó —y, en muchos de sus nuevos rubros, monopolizó— la dictadura trujillista, frente a lo que a su propia difusión aportaron la Secretaría de Agricultura, las Cámaras de Comercio regionales o los agentes de campo de la propia empresa. Sin duda, el ejército de maestros representaba un contingente de extensionistas mayor del que podían significar los peritos y agrónomos al servicio del Estado y los agentes y capataces de campo del sector comercial. razón por la que puede comprenderse que el aporte que hicieron a los costos de expansión de la naciente agroindustria hubo de ser importante.³⁵

En este sentido, la escuela rural pudo, quizás, represen-

³⁵ Aunque analicé, hace tiempo, el proceso de monopolización del mercado interno de grasas por parte de la empresa del dictador, es ahora cuando me percaté del peso presumiblemente importante que tuvieron las actividades de introducción del cultivo desarrolladas por la Escuela rural. Ver: Juan Alfonseca, *La agroindustria del maní 1937-1960. Análisis sobre la formación y el desarrollo de un sistema agroindustrial*. (Tesis de Maestría), México, FLACSO, Serie Tesis, 1984.

tar para el dictador la posibilidad de apropiarse de un valor monetario basado en el uso patrimonialista del cuerpo burocrático, mecanismo de acumulación de capital al que han aludido distintos autores al estudiar el modo en que el tirano se valió del trabajo impago de campesinos, soldados y reclusos para el acrecentamiento de su fortuna personal bajo la nebulosa, aunque tangible, figura del “bien público”.³⁶

Así, tras el interés nacional de fomento al cultivo del café y del tabaco bien pudieron operar consideraciones estratégicas de futura apropiación patrimonialista, como ocurriría con el primero, cuya comercialización fue monopolizada años más tarde por la firma Café Dominicano, lo mismo que con el segundo, que eventualmente controlaría la Compañía Anónima Tabacalera, ambas propiedad del emporio personal del dictador.³⁷

3.- COERCIÓN Y CONSENSO EN LA DINÁMICA DE LA ESCOLARIZACIÓN RURAL: ALGUNOS APUNTES COMPARATIVOS DE LOS CASOS MEXICANO Y DOMINICANO EN TANTO PROCESOS DE FORMACIÓN DEL ESTADO

Quisiera ensayar aquí un acercamiento a las ideas de Turits en cuanto a captar el modo en que las políticas gubernativas de la dictadura de Trujillo construyeron bases de apoyo social mediante procesos heterogéneos de constante “negociación con las élites y en intercambios, aunque desiguales, con los sectores populares.” Trataré de hacerlo en una suerte de envite conceptual, pues la imagen analítica que he construido sobre la política trujillista de escolarización del campo se inscribe, ciertamente, en una suerte de tradición reflexiva sobre la dictadura en tanto estado despótico-autoritario cuya política se orientó prevalentemente en torno a objetivos de control, en aras del sostenimiento de relaciones autoritarias.

³⁶ Ver: Pablo Mariñez, *Agroindustria, estado y clases sociales en la República Dominicana, 1935-1960*, Tesis de Maestría, FLACSO, México, 1980; Juan Bosch, *Trujillo: causas de una tiranía sin ejemplo*, Populibros Peruanos, Lima, 1959.

³⁷ Bajo esa lógica adquieren nuevo sentido los reportes del sistema escolar referidos a tareas de fomento a la cafecultura en el interior de la República. En 1934 se informaba al Superintendente General que “anexo a cada huerto estamos preparando parcelas de terreno de tres tareas para la siembra del café, fruto que se da en estas regiones de una manera sorprendente; pero que los moradores de esta común apenas siembran” AGN, Ramo Educación, Inspección de Cotuí, leg. 1.

Para ensayar ese acercamiento, invocaré algunas reflexiones surgidas de mis observaciones sobre la escolarización rural mexicana, proponiéndome con ellas establecer marcos de comparación pertinentes para el estudio de los procesos de coerción y consenso en la escolarización de ambos campesinados nacionales. Fundo este excursus comparativo en el hecho de que la historiografía rural de la educación mexicana intentase ya responder a un envite interpretativo relativamente similar al de Turits: el planteado por autores como Joseph, Nugent y Sayer a las teorías sobre la formación del estado en el México posrevolucionario.³⁸

Los historiadores de la educación posrevolucionaria mexicana reaccionaron al enfoque sostenido en *Everyday forms...*, orientando una serie de estudios que mostraron a la escuela rural como la agencia de un estado nacional que, sólo mediante la negociación con el orden local, logró implantar sus escuelas. No hallaron el Leviatán escolarizador que postulaban ciertas lecturas, ni el ente ilegítimo, ofensivo y ajeno al entorno campesino que apuntaban otras. La nueva historiografía construyó otro tipo de relaciones observables en los vínculos entre escolarización, orden local y formación del estado, examinado los procesos locales y cotidianos de la escuela y develándonos, por esa vía, la compleja agenda de intercambios, conflictos, negociaciones y alianzas por las que atravesó la escolarización rural.³⁹

³⁸ Negociación de la regla, es la idea que preside la argumentación histórica sobre la formación del estado en los ensayos reunidos en *Everyday forms of state formation. Revolution and the negotiation of rule in modern Mexico*, (Durham, Duke University Press, 1994), de G. Joseph y D. Nugent, obra de cardinal importancia en la reorientación conceptual sobre la naturaleza del estado mexicano después de la Revolución. El libro reúne una serie de trabajos de historiografía local y regional sobre el proceso formativo de un Estado que, lejos de erigirse como estructura monolítica, prepotente y avasalladora, aparece como un poder heterogéneo, débil, en proceso de permanente rearticulación, negociación y transacción de intereses, mientras avanza sobre una desigual sociedad civil intercambiando poder y rearticulándola, por ello, dentro de nuevas bases de ejercicio legítimo del dominio.

³⁹ En los trabajos de Vaughan, Rockwell y Alfonseca, entre otros, la escuela del estado nacional centralizador aparece como una entidad que tuvo que negociar en múltiples direcciones y objetos su permanencia en las localidades, obteniendo espacios pero cediendo también otros, trocándolos por apoyo en esferas distintas de la vida social. Construyendo, mediante ese intercambio, su propia e inestable hegemonía; formándose como Estado. Ver: Vaughan, Mary Kay, *La política cultural en la revolución. Maestros, campesinos y escuelas en México, 1930-1940*.

Ensayando, ahora, un examen comparativo entre ambos procesos locales de intercambio escuela-comunidad, destacaré los siguientes aspectos:

1. No es frecuente hallar en las fuentes locales dominicanas indicios de conflictos, resistencias y negociaciones explícitas entre sectores campesinos y aparatos burocráticos escolares. Si, en la experiencia mexicana, el archivo escolar hace aflorar ese tipo de procesos en torno de aspectos como el currículo, el control local de la gestión escolar, la coeducación y cierta ética de género en la relación de enseñanza, el conflicto de jurisdicciones, etc.), en la dominicana éstos se hallan virtualmente ausentes, hecho que permite, por el momento, sostener que pareció existir un acuerdo básico entre el campesinado y el *ruralismo pedagógico*⁴⁰ que le ofrecía el régimen.
2. Ciertamente, ambos ruralismos diferían en aspectos importantes, del mismo modo en que eran distintas las trayectorias socioculturales de sus campesinados en materia de escolarización. Definiendo primero estas últimas -que resultan de esencial importancia pues constituyen el marco cultural de recepción de las políticas de reforma pedagógica- debe destacarse el *distinto grado de sedimentación sociocultural de la escuela*. Mientras que la política de reforma mexicana se dirigió, en los casos históricamente documentados, a un campesinado que contaba con una experiencia cultural de la institución escolar que se remontaba al siglo XIX, la dominicana tomó cuerpo sobre socieda-

México, FCE: SEP, 2000; Elsie Rockwell, (1996), *Hacer escuela. Transformaciones de la cultura escolar. Tlaxcala 1910-1940*, (en prensa); Juan Alfonseca, "El papel de las Juntas y los Comités de Educación en la apropiación local del proyecto escolar" En: *Memoria, Conocimiento y Utopía, Anuario de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación*, N°1, 2004-2005, Ediciones Pomares, Barcelona, 2005.

⁴⁰ Tomo el concepto de *ruralismo pedagógico* de los estudios brasileiros sobre la escolarización rural. Alude a la emergencia de corrientes culturales promotoras de una filosofía de la educación y un currículo, por tanto, centrado en la vida rural y del modo en que ésta debía articularse con la problemática del desarrollo nacional. Destacaría la utilidad de tomar en préstamo este concepto para la reflexiones de otras historiografías nacionales de la educación. Ver: Sergio Celani Leite, *Escola Rural: urbanização e políticas educacionais*. Cortez Editora, Sao Paulo, 1999.

des campesinas relativamente carentes de *cultura escolar*.⁴¹

3. El ruralismo pedagógico mexicano de los años veinte y treinta del siglo pasado concretado en las políticas federales estudiadas, tuvo énfasis programáticos que pronto lo llevaron a entrar en conflicto sociocultural con el campesinado: el anticlericalismo, el laicismo antirreligioso, la coeducación, la promoción de un asociacionismo aliado al estado nacional, etc. El implementado por Trujillo, por el contrario, no sólo careció de rasgos culturalmente problemáticos, como el laicismo antirreligioso, sino que tendió a desmontar los esfuerzos de reforma que previamente habían promovido la coeducación y el asociacionismo. En este sentido, el primer ruralismo tuvo un perfil culturalmente disruptivo, en tanto el otro lo tuvo retroversivo.⁴²
4. Es posiblemente en conexión con ese carácter conservador del ruralismo trujillista que se explica la ausencia, en el archivo dominicano, de un campesinado en contienda cultural con la política escolar. En este sentido, es interesante destacar que la mayoría de las objeciones campesinas a la agenda cultural de la escuela contenidas en la documentación del Servicio Nacional de Instrucción Pública se concentre en el período previo a las reformas trujillistas, en torno de aspectos como la coeducación, el género del docente, la elección del mismo, etc. Sobre esos asuntos, el Servicio había intentado contener las opinio-

⁴¹ La historiografía mexicana se centra en regiones donde el campesinado contaba con experiencia escolar desde principios del XIX, cuando la Corona se propuso la difusión de las primeras letras, política luego profundizada por la dictadura de Díaz, por no aludir al hecho anterior que significó la acción del clero colonial. El campesinado dominicano prácticamente había carecido de políticas escolares hasta el siglo XX. Dado el abandono relativo que vivió durante la Colonia, cuyo fin condujo a un inestable período republicano, puede decirse que la primera expansión significativa de la escuela en el mundo rural la trajeron los gobiernos de Cáceres () y el del ejército militar de ocupación norteamericano (1916-1924). Sobre el concepto de cultura escolar, ver: Agustín Escolano, "Las culturas escolares del siglo XX. Encuentro y desencuentros", *Revista de Educación*, Núm. Extraordinario, Madrid, 2000: Sobre la importancia de a cultura escolar en la recepción social de las políticas de reforma, Vaughan, op.cit. pp

⁴² La dictadura promovió un imaginario nacional católico e hispanista. En sus concreciones cotidianas, Iglesia y estado marchaban juntos, sancionando el clero la ritualidad política del régimen. Hacia 1936 el régimen impulsó un retorno a la escuela sexualmente diferenciada, donde al *varón* lo enseñase un maestro y a la *hembra* una maestra. (Uso esos conceptos propios del sistema escolar.)

nes de los pueblos, sometiénolas a una crítica que los excluía del saber pedagógico en que fundaba sus decisiones del cuerpo de Inspección, que, por lo general, consideraba “muy peligroso darle atribuciones pedagógicas a gente en su mayoría analfabeta.”, como decía la opinión citada sobre las antiguas Sociedades Populares de Educación, refiriéndose frecuentemente a los obstáculos que planteaba a la mejora del servicio la dependencia respecto del orden pueblerino en materia de locales y de selección de docentes, aspecto, éste último, sobre el que históricamente se había tejido una dinámica clientelar.⁴³

5. La ausencia de discursos campesinos sobre asuntos del orden escolar como los citados no se explica por la capacidad que tuvo la dictadura para romper la dependencia del Servicio Nacional respecto del orden local en relación con los planteles para la escuela y la colaboración de las Sociedades Populares de Educación, antes señalada. La ruptura de esos lazos de dependencia sirvió al régimen, en realidad, para establecer nuevos canales de participación de la sociedad rural dentro de la escuela y es quizás en esta dimensión que pueden captarse los aspectos de negociación y formación del estado a los que, separadamente, aluden Turits, Joseph y Nugent. La independencia que daban los planteles construidos por el Partido Dominicano en relación con los poseedores de espacios para escuela en los pueblos pudo ser útil en cuanto a liberarse de compromisos con las clientelas de los viejos partidos políticos que habían estructurado alianzas locales mediante la distribución de cargos escolares a individuos muchas veces carentes de preparación. Sin embargo, como he tratado en otro lugar, el trujillismo forjó, desde los inicios del régimen, una nueva alianza clientelar, estableciendo como requisito para la obten-

⁴³ cfr. Notas 9 y 17. Las críticas a la intrusión local en la designación de docentes las delinea, claramente, el juicio que vertía en 1926 el Intendente escolar de Dajabón: “Urge devolver a los Intendentes e Inspectores la plenitud de sus atribuciones selectivas en lo que respecta al proveimiento de vacantes del servicio docente y sustraer definitivamente las oficinas escolares y las escuelas de la acción nociva y disolvente del politiquero menudo. Deben ser las autoridades escolares... quienes recomienden al Poder Ejecutivo los candidatos... para los cargos vacantes y no las juntas de partidos políticos.” Archivo General de la Nación, Ramo Instrucción, Departamento Norte, legajo 10.

ción de puestos en las escuelas la posesión de certificados de formación pedagógica.⁴⁴ Quizás el sector de quienes integraron esa nueva clientela no se reclutase típicamente en los pequeños pueblos rurales, dado que para poseer certificados de formación había de residirse en las ciudades (circunstancia, empero, que no escapaba a las posibilidades de los agricultores pudientes). Sin embargo, con el paso del tiempo los requisitos tendieron a flexibilizarse, generándose, nuevamente, un espacio de negociación con los sectores campesinos en cuanto a acceder a sus deseos sobre la elección del docente y su perfil.

6. Del mismo modo, otra esfera de negociación e intercambio con el campesinado a través de la escuela rural se constituyó en relación con la donación de terrenos para la escuela. Cediendo parcelas para los huertos escolares, el campesino se colocaba en una nueva situación de alianza estratégica con el trujillismo. Como señalaba un donante de terreno para la escuela, él, lo único que quería a cambio era “tener la satisfacción de que el Honorable Presidente Trujillo le dirigiera una carta congratulatoria”, bien que, en el contexto de un régimen sultanista, de seguro comenzaba ya a tener un importante valor simbólico.
7. Un aspecto contrastante entre ambos casos nacionales estriba en el alcance que tuvo el fomento del huerto escolar. Frente a la mexicana, La experiencia dominicana destaca por la difusión que alcanzaron a tener, como realidad botánica –se los cultivaba– y como proyecto de sustentación escolar –rentabilidad. Por lo que he observado en una región del estado de México,

⁴⁴ Decía al Generalísimo una aspirante: “Animada con las buenas referencias que trae de usted mi prima... dirijole mis humildes líneas (en) espera... me conceda un puesto en su muy atinado gobierno pues en el pasado no participamos de ninguno. No es mi intención hacer daño a nadie pero he hablado con el Inspector del distrito y me ha dicho que serán cambiadas todas las maestras sin título, y, yo poseo el mío de “Institutriz Normal”. Yo deseo de Usted un nombramiento para dirijir la Escuela rural de Villa Borbón... pues su directora será quitada, y antes que le pertenezca a otra, yo la deseo. La Sra. Vidal de Batista, hermana del Secretario de Estado puede darle mis referencias, pues somos casi familia” (subrayados míos). Ver: Juan Alfonseca, “Las maestras rurales del Valle del Cibao, 1900-1935. Un acercamiento a la enseñanza femenina en sociedades campesinas de agroexportación”, *Boletín del Archivo General de la Nación*, N° 118, Santo Domingo, 2007. p. 420 y ss.

aledaña a la ciudad capital, sólo cerca de la mitad de las escuelas rurales federales alcanzó a tener *parvula escolar* y quizás sólo una quinta parte a cultivarla.⁴⁵

8. La general aplicación de la política que registra el historial dominicano del Valle del Cibao —región de extensión equiparable a los distritos de Texcoco y Chalco— se debe a la coerción extrema que se ejerció sobre el cuerpo burocrático, como fue visto. El temor a la sanción administrativa hacía que muchos docentes pusieran, de su propio peculio, ciertos insumos. Sin embargo, rebasados ciertos montos de producto metálico (iguales o superiores al salario docente), un sector importante de los huertos permite pensar que no pudieron ser sostenidos así, implicando un cierto esfuerzo productivo local. Un relativo éxito en producción y mercadeo, lo mismo que en prácticas de extensionismo agrícola es indudable en este caso. ¿Qué calidad de política lo sostuvo? El ambiente de coerción genérica y difusa que bañaba la ruralidad dominicana seguramente conminaba a los padres con niños en la escuela a laborear esas tierras respondiendo al llamado patriótico del *Jefe*. Sin embargo, el campesinado se atrevía a resistir, con frecuencia, políticas de mucho mayor importancia para Trujillo, como la del trabajo prestatario en la construcción de canales de riego,⁴⁶ razón que hace pertinente pensar en la presencia de cierto consenso rural en apoyar al huerto escolar, granjeándose a través de ello, posiblemente, otros apoyos, como el acceso a tierras dentro del reparto agrario en que Turits basa sus ideas. Un elemento importante en el subdesarrollo de la parcela escolar en la región mexicana que he estudiado lo fue la escasez de suelo y la resistencia campesina a cederlo para los fines abstractos del bien común escolar.

⁴⁵ “Micropolítica, jurisdicción y comunidad agraria en los procesos históricos de la educación rural en México 1920-1940” En: Lesvia Rosas Carrasco, *La educación rural en México en el siglo XXI*, Centro de Estudios Educativos, México, 2006

⁴⁶ Pedro San Miguel, *Los campesinos del Cibao. Economía de mercado y transformación agraria en la República Dominicana 1880-1960*, San Juan, Editorial de la Universidad de Puerto Rico, 1997

EL DUOC EN CHILE

Y EL APOORTE A LA EDUCACIÓN RURAL

EN SUS INICIOS FUNDACIONALES

Jaime Caiceo Escudero
Universidad de Santiago de Chile

RESUMEN

Hacia fines de 1968, como fruto de la Reforma Universitaria iniciada el año anterior en la Pontificia Universidad Católica de Chile, un grupo de estudiantes de la Escuela de Pedagogía de la mencionada universidad fundó el Departamento Universitario Obrero Campesino -DUOC- con el objeto de incorporar a obreros y campesinos al proceso de desarrollo social y cultural que se estaba llevando a cabo en Chile a raíz de la Revolución en Libertad iniciada por Eduardo Frei Montalva en 1964.

Las actividades del DUOC se iniciaron en la ciudad capital incorporando a trabajadores para la obtención de sus estudios primarios y secundarios en 1969. Sin embargo, a partir de 1972, comenzó el denominado Plan Sur, el cual significó que las actividades del DUOC llegaran a varias ciudades del sur del país, especialmente pequeños pueblos de características rurales, tales como Rengo, Santa Cruz, Molina, San Javier, Villa Alegre, Parral, Loncoche, Pitrufquén, Río Bueno, La Unión, Paillaco, etc. Al año siguiente se extendieron al Centro del país, llegando a localidades rurales, tales como Los Andes, San Felipe, Llay-Llay, La Calera, Nogales, San Antonio, El Quisco, etc. En todos estos

sectores se creaban cursos de capacitación y perfeccionamiento de acuerdo a la realidad de cada zona; se proponían los cursos que habitualmente entregaba el DUOC y se complementaban con los requerimientos específicos de cada localidad.

Fruto de este accionar en 1975, gracias al apoyo de la Interamerican Foundation (IAF) comenzó un Plan Campesino en tres sectores específicos: Melipilla (Región Metropolitana), Lima-che y Casablanca (V Región) y Linares (VII Región). En estos casos se ofrecían cursos específicos ligados con los requerimientos campesinos, tanto de producción como de administración del agro. La Reforma Agraria, iniciada en Chile por la Iglesia Católica a comienzos de la década del 60 del siglo pasado, se extendió durante el gobierno democratacristiano de Eduardo Frei y se profundizó durante el gobierno de Salvador Allende; por lo mismo, los campesinos requerían apoyo formativo para su gestión.

El objeto de esta ponencia es exponer las actividades educativo-rurales llevadas a cabo por el DUOC durante su primera década de existencia.

La metodología será de carácter histórico, recurriendo a fuentes primarias y secundarias.

ABSTRACT

In 1968, as a result of the university reform in the previous year at Catholic University, a group of students of its Pedagogy Faculty founded the Worker- Farmer University Department- DUOC- to incorporate it in the social and cultural development process carried out in Chile, due to the Freedom Revolution initiated by Eduardo Frei Montalva in 1964.

The activities planned by DUOC started in our capital city in 1969. These activities included workers to obtain their primary and secondary study certificates. However, in 1972 a plan called "Plan Sur" (southern plan) started to cover not only the needs of the capital city, but also to the southern cities of Chile, especially some rural areas such as: Rengo, Santa Cruz, Molina, San Javier, Villa Alegre, Parral, Loncoche, Pitrufquén, Río Bueno, La Unión, Paillaco, etc. In 1973, this plan was extended to different places in the center of the country such as Los Andes, San Felipe, Llay-Llay, La Calera, Nogales, San Anto-

nio, El Quisco, etc. In these places, new training courses were developing according to the reality of each city. The courses were proposed by DUOC according to the specific requirements of different people.

As a result in 1975, The Interamerican Foundation (IAF) Supported a farmer plan in three specific areas; Melipilla (Región Metropolitana), Limache y Casablanca (V Región) y Linares (VII Región). In these cases, specific courses in connection with farmer's requirements were offered, not only in the production, but also in the administration of the land.

The agro- industry reform, initiated by the Catholic Church at the beginning of the sixties last century, was extended to the "democratacristiano" government of Eduardo Frei and it was developed in Salvador Allende's government. For this reason, farmers needed support to improve their administration.

The main objective of this presentation is to expound the rural-educational activities carried out by DUOC in their first decade.

The methodology will be focused on historical issues making use of primary and secondary sources.



Foto N° 1: Frontis de la Pontificia Universidad Católica de Chile en donde surgió el DUOC.



Foto N° 2: Campesino guiando Carreta con Bueyes antes de la Reforma Agraria en el Campo Chileno.

I.- INTRODUCCIÓN

El Departamento Universitario Obrero Campesino -DUOC- fue creado a fines de 1968¹ por el Centro de Alumnos de la Escuela de Pedagogía de la Pontificia Universidad Católica de Chile²; se firmaron tres primeros convenios: DUOC y Sindicatos de Trabajadores de la Universidad Católica; DUOC y Sindicatos del Ministerio de Transportes y Telecomunicaciones y DUOC y Ministerio de Educación Pública; los dos primeros convenios aportaron los alumnos para regularizar estudios de educación básica y media y con el tercero se logró la aprobación de los estudios correspondientes; los estudiantes de la Universidad aportaban el trabajo y la entidad universitaria los locales. El primer Liceo partió en 1969 con 475 alumnos; al año siguiente ya había tres Liceos y comenzaba el primer centro técnico profesional con planes y programas propios. En 1971 con 19.100 alumnos abarca toda la Región Metropolitana con 15 diferentes centros o sedes.

En mayo de 1972 partió al Sur de Chile un grupo de "aventureros"³, enviados por los dirigentes del DUOC a fundar sedes en diferentes ciudades; partieron solamente con el dinero suficiente para pasajes y para 5 días de estada; sin embargo, iban llenos del espíritu de servicio que el DUOC había logrado inculcar a su gente. Al cabo de mes y medio regresaron señalando que la idea DUOC había sido bien acogida en varias ciudades sureñas y se fundaron sedes en Temuco, Valdivia, Río Bueno, La Unión, Osorno, Puerto Varas, Puerto Montt, Ancud, Castro y Punta Arenas. El DUOC cubría, de esta forma, el sur de Chile. En el segundo semestre de 1972 se iniciaron las clases en todas esas ciudades. Estas sedes se verían fortalecidas institucionalmente con la visita que el Rector Fernando Castillo Velasco

¹ Mayores antecedentes en J. Caiceo, "El DUOC y su aporte a la Educación de los Obreros y Campesinos Chilenos durante su Primera Década de Existencia (1968-1978)", Ponencia presentada al VII Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana, Universidad Andina Simón Bolívar, Quito, Ecuador, 13 al 16 de septiembre de 2006.

² Los dirigentes eran Iván Navarro Abarzúa (Presidente), Francisco Tokos Mentlik (Vice-Presidente, fallecido el 31 de diciembre de 2003) y Jaime Caiceo Escudero (Secretario General).

³ Entre ellos se destacaron Elie Bastidas Jara, Ricardo Moreno, Aldo di Fiori, Carlos Larenas, Nelson Muñoz, Manuel Vergara y Jorge Gilbert Ossandón.

realizó a fines de ese mismo año (diciembre de 1972)⁴.

En el segundo semestre de 1973 se iniciaron los primeros contactos para establecer sedes del DUOC en las actuales Cuarta y Quinta regiones y en el extremo norte de Chile. Por los momentos vividos en ese entonces en el país (golpe militar del 11 de septiembre), el DUOC no pudo concretar lo que se denominó Plan Norte hasta el año siguiente; surgieron de esta forma las sedes de Viña del Mar, Valparaíso, Quillota, Coquimbo, Ovalle, Copiapó, Antofagasta y Arica. Así fue como la institución quedó presente en todo el territorio nacional, desde el extremo norte (la primera ciudad es Arica) hasta el extremo sur (la última ciudad es Punta Arenas). En 1975 se atendían a 63.016 alumnos en 103 sedes o subsedes⁵ con actividades de regularización de la educación formal o con actividades técnico-profesionales o de apoyo familiar⁶.

II.- LEY AUSTRAL

Uno de los antecedentes que motivaron el posterior Proyecto Campesino fue la Ley Austral. El 7 de Agosto de 1972 la Comisión de Hacienda del Senado de la República con la participación de los senadores Lorca, García y Hamilton aprobó la moción del señor Juan Hamilton Depassier⁷ con la que se inició un proyecto de ley que dispuso que la Corporación de Magallanes, el Instituto Corfo Aysén y el Instituto Corfo de Chiloé contribuyeran al financiamiento de la Educación Superior en sus respectivas provincias. Posteriormente, se aprobará la ley con el N° 17.903, gracias a la cual el DUOC recibirá a contar del 1° enero de 1973 el 2% de las entradas anuales de la Corporación de Magallanes para financiar la sede de Punta Arenas y un 3% de los

⁴ *Debate Universitario* (Santiago de Chile, 1972), año II, N° 68.

⁵ Se entendía por Subsele la existencia de un Programa en algún pueblo pequeño que dependía de una sede cercana.

⁶ En este ámbito fueron muy importantes las actividades dirigidas a la mujer, representada en los Centros de Madres (estas organizaciones fueron muy difundidas en el gobierno de Eduardo Frei, en el programa denominado Promoción Popular); en dichas actividades había cursos de modas, peluquería y artesanía, principalmente. Estas actividades se dictaban a través de la Unidad de Instrucción Comunitaria -UNIC- con cursos de capacitación.

⁷ Era Senador por la Circunscripción que abarcaba las entonces provincias australes de Chiloé, Aysén y Magallanes (actuales parte X, XI y XII Regiones).

Institutos Corfo de Aysén y de Chiloé para financiar las sedes de Coyhaique, Puerto Aysén, Ancud y Castro⁸.

Lo curioso de este hecho radica en que el DUOC legalmente aún no existía⁹ y, sin embargo, a través de una Ley de la República indirectamente se le estaba reconociendo y se le estaban dando fondos para que pudiera cumplir mejor su labor. Después del golpe militar del 11 de septiembre de 1973 dicha ley fue derogada.

III.- EL PLAN CAMPESINO DEL DUOC

1.- ANTECEDENTES SOBRE EL SECTOR AGRÍCOLA EN CHILE

Existe una tesis sustentada por el historiador Mario Góngora¹⁰ y por el Instituto de Capacitación e Investigación en Reforma Agraria -ICIRA¹¹- que afirma que en el campo chileno hasta comienzos de la década del 60 en el siglo pasado se había producido una involución del capitalismo, esto es, que los campesinos en vez de proletarizarse (cuestión central del capitalismo, asalariados) se habían transformado en medievales siervos de la gleba que trabajaban por productos. Ello significó que el inquilinaje fue un proceso de feudalización de las relaciones laborales en el mundo rural chileno, pues el campesino no recibía salario sino un goce para trabajo y consumo familiar y, a cambio de ello, debía trabajar junto con sus hijos en calidad de “obligado” para el patrón; no había salario de por medio, por lo cual los campesinos no consumían en el comercio.

La situación antes descrita cimentaba un sistema económico en el cual se recurría a importar la mayor parte de los bienes de consumo en Chile lo que se pagaba con las divisas que

⁸ República de Chile (1972). Senado, *Boletín* N° 26.551.

⁹ Era sólo un Programa de Rectoría de la Pontificia Universidad Católica de Chile, La personalidad jurídica como Fundación de derecho privado y sin fines de lucro, se logró sólo en 1974.

¹⁰ GONGORA, M. *El origen de los inquilinos del Valle Central*, publicado por la Universidad de Chile (Antecedentes entregados por PEREZ, J.M., 2007).

¹¹ ICIRA tiene una serie de estudios sobre Los Inquilinos en el Valle de Puange en donde se desarrolla esta tesis (Antecedentes entregados por PEREZ, J.M., 2007). Esta institución fue creada en 1964 en el gobierno de Eduardo Frei Montalva y tenía fondos del Gobierno de Chile y de la FAO (Food Agriculture Organization de las Naciones Unidas); su objetivo era apoyar la Reforma Agraria.

producía la minería. El país, en su mayor parte, estaba formado por comunidades rurales y ciudades como Osorno o Temuco, en las cuales el consumo era mínimo y no podría sustentar una industria nacional.

A partir de finales de la década del 30 del siglo XX se empezó a implementar el modelo de sustitución de importaciones y se creó por parte del estado en el gobierno de Pedro Aguirre Cerda la Corporación de Fomento -CORFO- (1939) bajo la premisa de expandir el consumo interno, lo cual no ocurría sencillamente porque la mayor parte de los destinatarios no podía consumir dado que no tenían con qué comprar; el sistema no les pagaba en dinero. Sin embargo, la creación de esa institución significó el proceso de inicio de la industrialización en el país.

Los campesinos inquilinos no necesitaban más que cumplir la edad y trabajar para el patrón; para hacerlo no necesitaban leer ni escribir, sólo entender las órdenes propias del trabajo; vivían hacinados en ranchos, manteniendo un sistema que los mantenía en la ignorancia. Los terratenientes en Chile se las arreglaban para mantener a este campesino aislado. Dominaban el parlamento a través del cohecho; era en ese órgano en que se dictaban las leyes que impedían la sindicalización en el campo, que los partidos de izquierda tranzaban por mantenerla en las grandes federaciones obreras urbanas o mineras¹².

A su vez, durante gran parte de la primera mitad del siglo XX hubo en el país una serie de movimientos campesinos pidiendo reivindicaciones, tanto económicas como de asociación y reforma de la tenencia de los grandes latifundios. En ese contexto, en 1952, la Conferencia Episcopal de Chile tomó la decisión de crear la Acción Católica Rural, como un movimiento apostólico. Posteriormente, en 1955, se organizó el Instituto de Educación Rural (IER), bajo la dirección del sacerdote Rafael Larraín, que había desplegado una amplia labor de formación de cuadros campesinos, algunos de los cuales derivaron a la acción sindical y gremial.

¹² Esto explicaría el por qué la Reforma Agraria fue iniciada por la Iglesia Católica en Chile, tal como se relata más adelante. A su vez, para entender el fenómeno descrito sobre el campo chileno y el rol de la Iglesia se adjunta en Anexo el Discurso de Francisco León, uno de los principales dirigentes campesinos chilenos de las últimas décadas del siglo pasado, entregado en 1993.



Foto N° 3: Campesinos Capacitados Tecnológicamente después de Iniciada la Reforma Agraria en Chile: Máquina Trilladora.

En el contexto del Programa de “La Alianza para el Progreso”, impulsado por el Presidente Kennedy a comienzos de la década del 60¹³, se dictó en el Gobierno de Derecha de Jorge Alessandri, la ley N° de 15.020 el 26 de noviembre de 1962 sobre Reforma Agraria. No era de grandes alcances, pero abrió la esperanza de una Reforma más profunda para el futuro. En el artículo 11 la mencionada ley creaba la Corporación de Reforma Agraria - CORA-, destinada a acelerar la división de las grandes propiedades, y en su artículo 12 creaba el Instituto de Desarrollo Agropecuario - INDAP-, para atender al campesino pequeño productor.

A su vez, el 5 de mayo de 1962, el Cardenal Arzobispo de Santiago, don Raúl Silva Henríquez, había anunciado que la Iglesia chilena entregaría tierras¹⁴ en proceso de Reforma Agraria.¹⁵ En ese

¹³ En 1961 la idea de impulsar la Reforma Agraria en América Latina recibió un sólido respaldo con la *Carta de Punta del Este*, propiciada por la Alianza para el Progreso. En dicho documento se postulaba que la Reforma Agraria era una condición esencial para el desarrollo económico y social de los pueblos latinoamericanos.

¹⁴ Un aspecto importante que revela la postura de la Iglesia de ese entonces fue el Discurso que San Alberto Hurtado s.j. -segundo santo chileno a contar del 23 de octubre de 2005-pronunció en la Exposición de la Sociedad Nacional de Agricultura efectuada en la Quinta Normal en Santiago de Chile a comienzos de la década del 60; en parte de él señala: "El hombre es nuestro hermano. No soporta, por tanto, que mientras las cosechas se guardan con piso de cemento y muros

tiempo también el Episcopado dio a conocer la Pastoral Colectiva “La Iglesia y el Problema del Campesinado Chileno”, en la cual llamaba a la colaboración con la Reforma Agraria, la cual es definida como una cruzada de elevación del campesinado. Los cinco fundos que finalmente se entregaron a 228 familias campesinas en 1963 pertenecían, tanto a la Iglesia de Santiago como al Obispado de Talca en Linares, en donde el Pastor era Mons. Manuel Larraín Errázuriz, impulsor de la creación de la Conferencia Episcopal Latinoamericana -CELAM-. Como una manera de apoyar a los campesinos en su labor para hacer productivos los campos recibidos, el Cardenal Silva y Mons. Larraín crearon el Instituto de Promoción Agraria (INPROA) en abril de 1963, a partir de la fusión de los Comités Técnicos Asesores creados en 1961 por ambos prelados con el objeto de preparar la Reforma Agraria iniciada por ellos mismos dos años después¹⁶.

Así como la Iglesia Católica Chilena formó instituciones, como INPROA, para capacitar, apoyar y ayudar a los campesinos en su proceso de Reforma Agraria, el estado también hizo lo propio, fundando CORA, INDAP e ICIRA, como se indicó precedentemente. El proceso de Reforma Agraria iniciado en Chile se entendió como un

proceso de transformación y modificación de las estructuras agrarias en las cuales necesariamente hay cambios en el régimen de tenencia y propiedad de la tierra, donde se adoptan políticas económicas, educacionales y técnicas tendientes a mejorar las condiciones de vida de los campesinos y a aumentar y

de concreto, y los caballos de carrera tienen abrigo para el invierno y un cuidador que les prepare la comida, los pobres, a causa de un salario injusto y de falta de caridad social, viven en chozas con suelo de tierra y techos de totora: En la práctica, son tenidos en menos estima que los animales que se presentan a la exposición”. Antecedentes entregados por PEREZ, J.M. (2007).

¹⁵ Arroyo, 1962; Magnet, 1964; Thiesenhusen, 1968

¹⁶ Como un antecedente anecdótico, durante la dictadura militar en Chile (11/09/1973-11/03/1990), los archivos de INPROA se perdieron, pues un administrador de apellido Anrique, proclive a los militares, vendió los archivos por papel al kilo; era el esposo de una famosa alcaldesa de la comuna de Providencia, designada por Augusto Pinochet, Carmen Grez. Esta comuna, ubicada en la Región Metropolitana, era habitada por gente de clase media alta.

hacer más eficiente el proceso productivo agrícola.¹⁷

La profundización de la Reforma Agraria por parte del Gobierno se realizó en el período de Eduardo Frei Montalva, el cual se caracterizó por la apertura, legalización, crecimiento y fortalecimiento de la organización campesina (sindicatos y cooperativas) y por el proceso mismo de Reforma Agraria; para ello, se dictaron las leyes N° 16.625 de Sindicación Campesina y N° 16.640 de Reforma Agraria en el año 1967. Esta situación en los campos se mantendrá durante el Gobierno de Salvador Allende (1970/1973), aunque con un proceso mucho más radicalizado y no exento de irregularidades legales.

Es conveniente considerar que la Reforma Agraria en Chile fue un proceso paulatino iniciado por la Iglesia Católica y, posteriormente, por los demócratacristianos en el gobierno de Frei y por el MAPU en el gobierno de Allende, movimientos políticos de inspiración cristiana. Al respecto, un estudioso del tema agrícola señala:

En ese sentido la situación del campesinado fue la preocupación de la Iglesia que influyó en el PDC (Partido Demócrata Cristiano) y después en el MAPU (Movimiento de Acción Popular Unitaria), escindido de la propia DC, para profundizar la Reforma Agraria con Allende. La Reforma Agraria era necesaria para el país desde todo punto de vista; existía un consenso en que los cambios eran necesarios. La concentración de la propiedad en manos de muy pocos hizo que fueran escasos los que se opusieran; estos perdieron aliados y el proceso de hizo. No creo que haya sido una revolución agraria, creo que fue un proceso lógico de desarrollo rural, esto es, mejorar las condiciones de vida de los campesinos, junto al proceso de desarrollo agrícola que apuntó a modernizar las formas de producción.¹⁸

¹⁷ Montiglio, 2006

¹⁸ Perez, 2007

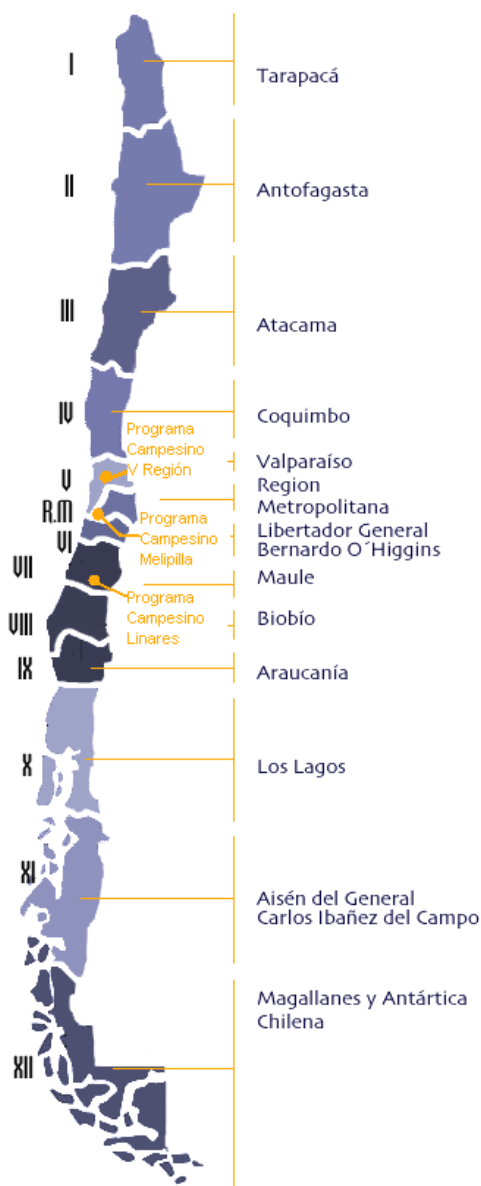


Foto N° 4: Mapa de Chile con los lugares de Aplicación del Plan Campesino del DUOC.

2.- EL PROGRAMA CAMPESINO DEL DUOC

Es en el contexto anterior que se comprende la acción que el DUOC comenzó a realizar con los campesinos, creando un Programa especial para ello, el cual atendía las necesidades de capacitación del trabajador del agro y su grupo familiar. Con ello, a su vez, la institución concretaba uno de los aspectos claves en sus objetivos fundacionales: Atender en capacitación, perfeccionamiento y formación a los campesinos chilenos. Al asumir en asentamientos comunitarios la administración de la tierra, los campesinos se dieron cuenta que necesitaban capacitarse. El Programa pretendía elevar el nivel cultural, económico y social de la familia campesina y elevar la eficiencia técnica del campesinado para aumentar la producción agropecuaria. A su vez, es importante señalar que se consideraba la capacitación de la mujer campesina, poniendo a su alcance conocimientos que le ayudaban a desempeñar más plenamente sus roles de madre, esposa y colaboradora en el desarrollo de una comunidad rural.

Estos Programas Campesinos posibilitaron la educación del adulto en los sectores más apartados y de difícil acceso a los centros tradicionales de educación, ya que los cursos se realizaban en los lugares mismos de vida y de trabajo del campesino y su familia.

Los diferentes cursos surgían de las necesidades de los propios usuarios, lo que permitía un mejor diagnóstico, pudiéndose preparar los cursos adecuados a cada comunidad, satisfaciendo efectivamente las expectativas de los trabajadores que deseaban capacitarse. Ello obligaba a un planteamiento curricular de cada curso o módulo. No obstante lo anterior, se operaba con programas a modo de pautas que orientaban la labor planificadora del docente. Existían, sin embargo, dos condiciones mínimas para desarrollar un programa: Un mínimo de 18 alumnos inscritos por curso y que en ese lugar, a lo menos, se dictaran dos cursos simultáneamente. La duración de los cursos oscilaba, según la naturaleza de los mismos, entre 20 y 80 horas pedagógicas. Al finalizar el curso y cumplidas las exigencias del mismo, los alumnos obtenían un Certificado de Capacitación Básica otorgado por DUOC. Algo importante de resaltar dice relación con el hecho de que los campesinos demandaban cursos más técnicos, pues sus tierras debían tecnificarse para poder

aumentar la producción¹⁹; en los cursos que se presentan más adelante se demuestra esta afirmación. Esta situación tendrá con posterioridad significativas repercusiones en el campo chileno; este inicio de tecnificación en las labores productivas del agro, ha significado a partir de la década del 80 del siglo pasado, partir con la fase exportadora de productos agrícolas en Chile, aunque la dictadura militar paralizó la Reforma Agraria y muchos asentamientos volvieron a sus antiguos dueños o muchos pequeños propietarios vendieron sus tierras; sin embargo, la tecnificación ya había prendido en el agro.

3.- APOYO FINANCIERO DE LA INTERAMERICAN FOUNDATION -I.A.F.-

Desde 1972, el DUOC había realizado una serie de actividades de capacitación con los campesinos, pero no se lograban resultados muy significativos porque para poder operar en el campo se necesitaban muchos recursos que los mismos campesinos no podían financiar. Por ello, el DUOC presentó un proyecto de capacitación para el Área Metropolitana y para las Regiones Quinta y Séptima a la Interamerican Foundation -I.A.F.- de Estados Unidos en 1974, el cual se aprobó en noviembre del mismo año.

A contar de junio de 1975 comenzó a llegar un aporte de 126.000 dólares; en marzo de 1976 se aprobó una segunda etapa para el mismo proyecto por la suma de 71.653 dólares. En abril de 1978 se aprobó un proyecto de auto-evaluación del programa campesino por la suma de 36.100 dólares.

Este Proyecto permitió extender y profundizar la labor que el DUOC había hecho entre 1972 y 1974. El Proyecto I.A.F. duró tres años, instalando diferentes centros de operaciones en las tres Regiones

¹⁹ Es importante, a su vez, señalar que los asentamientos campesinos en su totalidad estuvieron dotados de maquinaria; en los hechos la FIAT de Rancagua armaba los tractores que se destinaban a los predios; por su parte, en tiempos de Allende, llegaron tractores rusos Belaruz y tractores rumanos Dacia los que también se destinaron los predios llamados en ese tiempo "Comités Campesinos". Antecedentes entregados por Perez, J.M. (2007).

en que se realizó y especial relevancia tuvo el Centro instalado en la ciudad de Linares con internado para atender a 100 personas simultáneamente.

A continuación se presenta un cuadro con los lugares en que se realizaron las actividades del Proyecto en sus tres años de duración, indicando número de cursos y cantidad de alumnos atendidos por Región y por Provincia²⁰:

PROVINCIAS	AÑO	CURSOS EN TERRENO	CURSOS EN CENTRAL ²¹	TERRENO	ALUMNOS EN CENTRAL
Región Metropolitana					
Santiago ²²	1975	41		620	
	1976	16		239	
Quinta Región					
Valparaíso	1975	1		14	
	1976	24		360	
	1977	29		416	
San Felipe	1975	7		98	
	1976	88		1.253	
	1977	8		112	
Quillota	1975	28		330	
	1976	36		429	
	1977	21		250	
Los Andes	1976	6		96	
	1977	2		16	
Séptima Región					
Curicó	1976	43		691	
	1977	11		143	
Talca	1975	44		652	
	1976	32		458	
	1977	6		80	
Linares	1975	19		306	
	1976	58	12	632	198
	1977	14	9	156	139
Subtotal		534	21	7351	337
Total			555		7688

²⁰ Fuente: PÉREZ, J.M. *Auto-evaluación Formativa del Programa de Educación Campesina del DUOC*, pp. 68/70.

²¹ Se refiere al Centro con Internado en Linares.

²² Este Programa se instaló en los campos cercanos a la zona de Melipilla; su Director fue Raúl Fernández.

Tal como se indicó precedentemente, los cursos estaban destinados a los campesinos y sus familias; por lo mismo, las actividades se agruparon en tres áreas: Desarrollo agropecuario, desarrollo campesino y desarrollo comunitario. A continuación se presentan los diferentes tipos de cursos o especialidades dictados en las diferentes localidades indicadas en el cuadro anterior, divididas por áreas e indicando el número de cursos realizados²³:

ESPECIALIDADES	CANTIDAD DE CURSOS
I.- Área Desarrollo Agropecuario	
1.- Identificación de motores	5
2.- Prevención y cuidados de riesgos por trabajos en el campo	5
3.- Mecánica básica agrícola	57
4.- Frutales	5
5.- Manejo de bovinos	2
6.- Cultivos	2
7.- Monitores agrícolas	2
8.- Manutención bombas de riego	3
9.- Manutención mecánica tractores	4
10.- Sanidad animal	2
11.- Cultivo del trigo	1
12.- Poda e injerto	1
13.- Tratamiento de enfermedades en vacunos y caballos	4
Total	93

ESPECIALIDADES	CANTIDAD DE CURSOS
II.- Área Desarrollo Campesino	
1.- Cooperativismo agropecuario	13
2.- Principios básicos y técnicas de educación pre-escolar	10
3.- Administración rural	11
4.- Administración sindical	4
5.- Legislación laboral	1
6.- Nivelación básica	4
7.- Contabilidad agrícola	1
Total	44

²³ Idem, pp. 72/73.

ESPECIALIDADES	CANTIDAD DE CURSOS
III.- Área Desarrollo Comunitario	
1.- Blusa, falda y bata	16
2.- Confección pantalón damas	55
3.- Confección pantalón varón	81
4.- Peluquería varones	27
5.- Peluquería damas	16
6.- Cueva	1
7.- Guitarra y folklore	21
8.- Pintura en género	13
9.- Artesanía del mimbre	2
10.- Confección bata	8
11.- Confección camisa	8
12.- Economía doméstica	1
13.- Instalaciones eléctricas caseras	25
14.- Reparación artefactos eléctricos	22
15.- Embutidos trifásicos	1
16.- Monitores básicos de folklore	1
17.- Artesanía del cuero	6
18.- Decoración y artesanía del hogar	2
19.- Artesanía de la greda	2
20.- Confección de chaqueta	4
21.- Nutrición Infantil	1
22.- Modas	39
23.- Conservería casera	5
24.- Carpintería	3
25.- Tejido a telar	4
26.- Primeros Auxilios	7
27.- Alimentación y nutrición	1
28.- Confección de chaquetón	4
29.- Confección blusa	18
30.- Confección falda	20
31.- Estampado en género	2
32.- Tintura de pelo	2
Total	418

CUADRO RESUMEN

NÚMERO DE ESPECIALIDADES	
1.- Área desarrollo agropecuario	13
2.- Área desarrollo campesino	7
3.- Área desarrollo comunitario	32
Total	52

Los destinatarios de la acción fueron principalmente pobladores rurales, asignatarios, juventud campesina y esposas de todos los estratos campesinos anteriores; a veces, se entremezclaban con los nombrados, asentados, pequeños agricultores e incluso profesores de escuelas rurales o funcionarios subalternos de Municipalidades, quienes entendieron su compromiso con sus comunidades en la necesidad de capacitarse junto a sus miembros. En general, los participantes fueron de condición socio-económica menos que regular, y sus edades fluctuaron entre los 17 y 60 años con un promedio de edad aproximada de 35 años. Un dato importante: La experiencia demostró que a la base rural no había que llegar exclusivamente a través de sus organizaciones sectoriales (sindicatos, cooperativas, comités de pequeños agricultores, etc.) sino que directamente con promotores.

Los programas fueron confeccionados en la Unidad Campesina del DUOC a partir de los objetivos y contenidos fijados por los propios usuarios. Tales programas de estudio se desarrollaron en las mismas comunidades y en la Central Campesina de Linares²⁴, la cual tenía una infraestructura adecuada. Los cursos entregados a través del Programa respondían a las características de los grupos atendidos, configurándose la especificidad de los intereses de acuerdo al estrato que demandaba la capacitación.

Sin duda que la mayor demanda, tanto en cursos como de usuarios se dio en el ámbito de la mujer. Los objetivos del Programa, en el caso de ella, pretendían satisfacer inquietudes por la capacitación sistemática y entregar técnicas que le permitieran lograr economías para el hogar u obtener ingresos económicos ocasionales. En el caso del hombre, las inquietudes buscaron lograr

²⁴ Esta Central era dirigida por Edgardo Quezada.

una especialización de la mano de obra, siendo en los asentados²⁵ manifiesto el interés por encontrar una alternativa de organización empresarial capaz de mantener unidades en apoyo a su gestión como “parceleros”.

El hecho de mayor presencia femenina significó el mayor compromiso de la mujer con la superación y la mayor responsabilidad con su grupo familiar. Ante la crisis de la vida campesina, la mujer se constituyó en el sujeto activo que buscaba formas de aligerar la carga económica de su familia y, en muchos casos, superar de alguna forma la falta de ingreso económico por cesantía del jefe de hogar.

Los docentes o monitores -así como las direcciones regionales y promotores- fueron personas ligadas por largo tiempo al campo y a la situación campesina. Esto, unido al alto grado de compromiso con la labor capacitadora del campesino, permitió ejercer una acción y presencia en el sector rural de la V y VII Regiones, especialmente, y contar con el apoyo de otras instituciones, tanto públicas como privadas o comunitarias.

Por otra parte, en el segundo semestre de 1975 se crearon dos Coordinaciones Regionales: La que abarcaba la Cuarta y Quinta Regiones con Sede Central en Valparaíso²⁶ y la que abarcaba la Sexta y Séptima Regiones con Sede Central en Talca²⁷. Estas Coordinaciones se hicieron cargo de ejecutar, a contar de esa fecha, el Proyecto IAF e informar a la Unidad Campesina Central de la institución. Posteriormente, se establecieron otras Coordinaciones a lo largo del país: En 1976 la Coordinación Regional en la Octava Región con Sede Central en Concepción²⁸, en 1978 sucedió lo mismo con la Coordinación Regional que abarcaba la Primera, Segunda y Tercera Regiones con Sede Central en Antofagasta²⁹ y la que abarcaba la Novena y Décima Regiones con Sede Central en Puerto Montt³⁰. Ello obedecía a un plan de descentralización del

²⁵ Campesinos que vivían en un fundo comunitario.

²⁶ Asumió como Coordinador Regional Enrique Molina Segué.

²⁷ Asumió como Coordinador Regional Fernando Santelices Céspedes.

²⁸ Asumió como Coordinador Regional Alonso Núñez Lamas.

²⁹ Asumió como Coordinador Regional Julio González Matus.

³⁰ Asumió como Coordinador Regional Víctor Fritz Tolosa.

DUOC, considerando el gran aumento cuantitativo de sedes y programas en todo el país.

Un hecho importante de considerar fue que todos los Coordinadores Regionales nombrados eran antiguos funcionarios del DUOC con experiencia en Sedes.

Tal como se indicó precedentemente, en 1978 se realizó una auto-evaluación al Programa con apoyos técnico de SEDECOS/CLEA y financiero de la I.A.F. Este trabajo se hizo con las características de una investigación científica, planteándose como hipótesis “El Programa de Educación Campesina de la Fundación Departamento Universitario Obrero Campesino - DUOC- en las V y VII Regiones tendría en el período 1975-1977 una serie de efectos (cambios) que superaban la situación de aprendizaje, proyectándose a las familias y comunidades, y que se han denominado efectos sociales”³¹.

En las respuestas en el cuestionario aplicado a la muestra de 250 casos de las diferentes localidades³² se indica que los cursos fueron positivos en un 66,8% por los conocimientos aprendidos y en un 10,5% por su calidad profesional; frente a lo negativo, se indica que en un 50,7% no existe nada negativo y en un 19,8 la poca duración³³. Un 84,7% indica que no tuvieron ningún problema en la realización del curso. En cuanto al aprovechamiento de lo aprendido, un 27,4% señala que le sirvió para el desarrollo de su trabajo, un 24,6% para realizar actividades del hogar, un 13,3% para ayudar a familiares y amigos; sólo un 20,5% respondió que no le sirvió³⁴.

Las conclusiones de la investigación apuntaron a la comprobación de la hipótesis en el sentido que el Programa Campesino produjo efectos sociales (gérmenes del cambio) que no estaban previstos; ellos se dieron tanto a nivel individual

³¹ Pérez, J.M. *Op. cit.*, p. 21.

³² De la V Región hubo representantes de Quintero, Puchuncaví, La Calera, Catemu, Nogales, Hijuelas, Putaendo, San Felipe, Santa María, Rinconada, Panquehue, Llay-Llay, La Cruz, Quillota Limache, Olmué, Casablanca y Quilpue. De la VII Región hubo alumnos de San Clemente, Talca, Pelarco, Maule, Molina, Linares, Parral, Retiro, Camelias, Río Claro, Los Robles, Los Guindos, Curicó, Romeral, Teno, Longaví, Villa Prat, Hualañé, Curepto, Sagrada Familia, San Javier, Melozal, Linares, Yervas Buenas, Colbún y Villa Alegre. Todos los lugares nombrados son pequeñas ciudades, pueblos o villorrios.

³³ Idem, p. 128.

³⁴ Idem, p. 129.

como familiar y desde allí se proyectaron en la comunidad y en los diferentes grupos comunitarios. Es importante resaltar que los efectos del Programa fueron originarios de él, pues los entrevistadores de la investigación señalaron reiteradamente que en los lugares atendidos por DUOC no habían existido otras instituciones capacitando³⁵.

Otra conclusión importante de la investigación apuntó a que la concepción paternalista de la capacitación gratuita no era importante para los usuarios; valoraron mucho más el perfeccionamiento recibido por tener que cancelar un pequeño aporte de acuerdo a sus posibilidades.

IV.- CONCLUSIONES

A partir de la exposición anterior, se puede concluir que se cumplieron los objetivos propuestos para dar a conocer el Programa Campesino desarrollado por el DUOC en Chile durante la década del 70. Pero, a su vez, se puede agregar que el trabajo efectuado por la institución produjo un aporte significativo en el desarrollo rural, especialmente en el ámbito de la mujer campesina, apoyándolos a todos (hombres, mujeres, jóvenes; en una palabra, familia) en la elevación de su nivel de vida. Al mismo tiempo, se puede concluir que este tipo de capacitación suple las deficiencias originadas por la deserción escolar; permite que los componentes de la familia campesina se valoren más a sí mismos, tengan más seguridad en desarrollar sus potencialidades; en una palabra, se sientan más personas, más protagonistas de su propia historia.

Importantes han sido, además, los antecedentes entregados sobre el proceso de Reforma Agraria en Chile, en el cual tuvo una activa participación la Iglesia Católica.

Lamentablemente el Programa Campesino, tan pronto terminó el financiamiento extranjero, fue suprimido, pues el equipo fundador del DUOC fue desmantelado por el Rector Delegado de la Pontificia Universidad Católica de Chile³⁶ a contar de 1977; a fines de 1978, la institución tenía una orientación distinta: los obreros y campesinos ya no eran su prioridad.

³⁵ Ídem, p. 207.

³⁶ El Almirante Jorge Swett Madge había asumido a fines de octubre de 1973 como Rector de la Universidad nombrado por la Junta Militar de Gobierno.

FUENTES

Archivos Oficiales (1968-1978) de la Coordinación Central del DUOC, de la Dirección Ejecutiva, de la Secretaría General, de la Secretaría Docente-Administrativa, de la Sub-Dirección Docente, de la Sub-Dirección Administrativa.

Archivos Personales de algunas personas que ocuparon puestos claves en la institución.

BIBLIOGRAFÍA

- Gonzalo Arroyo, “Reforma Agraria del Arzobispado de Santiago” en *Revista Mensaje* N° 112, Santiago de Chile, 1962
- Manuel Barrera, et al, *Las Universidades Chilenas y la Educación de los Trabajadores*, Santiago de Chile, P.I.I.E., 1974.
- Boletín Informativo* del DUOC (1970-1977).
- Jaime Caiceo, *El Desarrollo Estructural de una Organización Educacional No-Formal. Caso Estudio el DUOC en su Primera Década de Existencia: 1968 – 1978*. Santiago de Chile, Pontificia Universidad Católica de Chile, 1980
- Patricia Camus et al, *La Educación de los Trabajadores en la Universidad Católica de Chile*. Santiago de Chile, Pontificia Universidad Católica de Chile, 1972
- Cuentas de Rectoría* de la Universidad Católica de Chile (1969-1978).
- Documentos Internos* de la Institución DUOC (1968-1978).
- Marcela Gajardo et al, *La Educación de Adultos en Chile: Un Análisis de su Desarrollo*. Santiago de Chile, P.I.I.E., 1977
- Alejandro Magnet, “INPROA: Modelo para una Reforma Agraria” en *Revista Mensaje*, N° 131, Santiago de Chile, 1964
- Ministerio de Educación (1968) *La Educación de Adultos en Chile*, Santiago de Chile, Mineduc.
- Esteban José Montiglio, *Reforma Agraria: Notas Introdutorias para un Debate Pendiente* (Lunes 27 de febrero). Sepencia.net., 2006.
- Juan Manuel Pérez et al, *Autoevaluación Formativa del Programa de Educación Campesina de la Fundación DUOC*. Santiago de Chile, Fundación DUOC, 1979
- Juan Manuel Pérez, *Entrevista*. Punta Arenas, Chile, noviembre 2007
- República de Chile, *Senado*, Boletín N° 26.551, Santiago de Chile.
- Revista Debate Universitario* (1971-1973), Publicación de la Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago de Chile, 1972.
- William Thiesenhusen, *Reforma Agraria en Chile- Experimento en cuatro fundos de la Iglesia*, Santiago de Chile, Instituto de Economía y Planificación, Universidad de Chile, 1968

ANEXOS

Anexo N° 1: Testimonio: Discurso de don Francisco León Tobar en la Celebración de los 30 años de INPROA (1993).

“Soy Colchaguino, hijo y nieto de inquilinos al igual que yo en 1960, ser inquilino significaba muchas cosas, amar a la familia, el respeto por los mayores y las tradiciones y amar por sobre todo a la tierra ajena que cultivábamos. Hoy día se nos olvida que estos amores se daban en un ambiente de injusticia y paternalismo que a mí me tocó vivir”.

“Ser inquilino significaba una inseguridad que pocos podrían hoy día entender, significaba el tener la posibilidad de ser expulsado cada año del fundo por cualquier motivo, eso obligaba a una vida servil, en la cual todo asomo de rebeldía era castigado con la expulsión. y así a mí me tocó a veces tener que partir por que mi padre no aguantaba que lo explotaran”.

“En ese ambiente debíamos aguantar el tener que trabajar desde niños, porque nuestros padres estaban obligados a dotar de mano de obra, a esta situación se le conocía como el ‘obligado’, razón por la cual debíamos abandonar la escuela cuando la había para responder ante el patrón porque el sistema de inquilinaje obligaba a nuestros padres a aportar más brazos al trabajo del fundo”.

“Un fundo en el cual sólo se nos daban órdenes y se nos negaba pensar, se nos daba una ración de porotos y una galleta; recuerdo que mi primer encontrón con el patrón fue cuando reclamé por los porotos con gorgojón que nosotros encontrábamos dignos de chanchos”.

“Nos vestíamos de las telas de los sacos harineros que cosían nuestras madres; para qué hablar de zapatos, no los conocíamos hasta bien adelantada la juventud. Aún hoy mucha gente piensa que ir al campo es llevar de regalo cosas viejas para los pobres y no estaban errados, así era nuestra miserable situación”.

“No por eso quiero decir que no éramos felices a nuestra manera; pasábamos la vida amando lo único que conocíamos; algunos utilizando términos siúticos le llamarían alienación, no creo que fuera así, nosotros lo llamábamos ‘es la suerte del pobre’”.

“No es que estuviéramos conformes: algunos como mi padre se revelaban, otros aceptaban para no tener que sufrir aún más, porque el invierno era triste al haber perdido el goce y la casa”.

“Pero nada es eterno, el padre Hurtado ayudó mucho a los pobres de Chile; así fue denunciando la triste situación del campesinado y los trabajadores; en lo que a nosotros corresponde fue el impulsor de los movimientos rurales. Y fue por allá a los inicios de los años 50 cuando los campesinos de Molina, ayudados por el Colchagüino Cardenal Caro hicieron la primera huelga y la ganaron”.

“En esos años la Iglesia creó el IER (Instituto de Educación Rural) en el cual en un principio participó la SNA³⁷ (Sociedad Nacional de Agricultura), concientes los patrones que el campesino ignorante sin saber leer no podía manejar un tractor; sin embargo ellos se retiraron cuando se empezó a formar líderes campesinos”.

“Por los años 60 dos Obispos chilenos plantearon que la tierra debía ser entregada a los campesinos; en América ya se hablaba de reforma agraria y Chile tenía un gobierno en el cual los terratenientes influían”.

“En 1958 tuvimos una reforma electoral que terminó con el cohecho y los choclones. Recuerdo como cuando había elecciones, los patrones nos llevaban a todos a votar y nos hacían regalos, y nos decían por quien debíamos de votar, pero con la reforma los terratenientes perdieron su poder político, sin embargo la sola palabra de reforma agraria los asustaba”.

“Es aquí donde la obra del Cardenal Raúl Silva Henríquez y del Obispo Manuel Larraín adquieren un gran significado, lo cual, a mi juicio, aún no ha sido recono-

³⁷ Agrupaba a los Agricultores, dueños de la tierra (patrones).

cido suficientemente. Ellos hablaron derechamente de que la tierra debía ser entregada a los campesinos; fue así que en 1962 entregaron 5 fundos a las familias campesinas que los trabajaban como inquilinos; este gesto fue un símbolo que remeció a las conciencias de los chilenos. Fueron 5 mil hectáreas las que reformó la Iglesia; estas quedaron minimizadas antes las miles que se expropiaron hasta 1973; sin embargo, la semilla la plantó la Iglesia y eso hay que decirlo”.

“En su deambular de fundo en fundo mi padre conoció al Obispo, Don Manuel Larraín; si hasta le enseñó a cabalgar decía él, es así que lo invitó a ser parte de esta experiencia, el ya estaba viejo y me pidió a mí, el único de sus hijos que no había abandonado la tierra que lo acompañara en esta aventura”.

“Para mí que ya trabajaba en las casas de la hacienda no fue fácil la elección. Por el sistema paternalista yo estaba viviendo cerca del patrón lo que me significaba regalías”.

“Pero entre trabajar en lo ajeno o en lo mío preferimos con mi esposa el sacrificio de lo nuevo y así llegué con mis monos a los Silos de Pirque³⁸, donde se necesitaba completar la dotación de la naciente cooperativa”.

“Por esos años, tanto don Manuel Larraín como don Raúl Silva Henríquez habían creado Comités Técnicos de apoyo a los campesinos, estos comités después se fusionaron y nació el INPROA (Instituto de Promoción Agraria). La Iglesia fue la llama que impulsó el sentimiento nacional de simpatía a la causa campesina; eso no me cabe duda. Como tampoco me cabe duda que el INPROA fue el instituto en el cual se trabajó para que después se extendiera por todo Chile la reforma agraria del Estado”.

“Fue a partir del trabajo de INPROA en 5 cooperativas pioneras, en la cual quienes participamos en ella, aprendimos a ser libres, a cómo construir nosotros mismos el destino; no sólo nos enseñaron habilidades técnicas sino

³⁸ Ubicado en la Región Metropolitana.

también nos enseñaron a reclamar cuando había injusticias; fue en el INPROA donde aprendí a ser el dirigente campesino que ahora soy”.

“Las relaciones con INPROA fueron buenas y malas, porque todos estábamos aprehendiendo, se cometieron errores, pero siempre hubo el deseo y el espíritu de hacer las cosas bien, y todos los problemas fueron solucionados con el diálogo y el consenso”.

“Pero debo volver a decir que lo importante fue comenzar y eso que nadie lo había hecho, la Iglesia lo hizo. Muchos dirigentes locales y nacionales de los campesinos nacieron de estas 5 cooperativas, y quiero en Gustavo Díaz de Pataguas, Presidente de la antigua Confederación Libertad, rendir mi homenaje a todos ellos”.

“Hoy día celebramos los 30 años de INPROA, y yo quiero decir que he sido testigo de ese andar, y estoy alegre que aún exista a pesar del duro caminar”.

“A mí la Reforma Agraria, me dio mucho, y al hacer mi aporte como dirigente, he querido hacer honor a mi padre que me instó a participar y a tomar responsabilidades”.

“No puedo terminar mis palabras sin decir algo sobre el futuro: La Reforma Agraria significó el desarrollo del campo chileno, pese a quien le pese; la modernización de ella significó explicar el actual desarrollo del sector forestal, de las agroindustrias, de la fruticultura, de los caminos y de tantas escuelas”.

“La Reforma Agraria, fue la esperanza para los campesinos, por ella luchamos, por ella muchos fueron encarcelados, exiliados y muchos de nuestros hermanos muertos o desaparecidos en la dictadura militar; sin embargo, aún estamos aquí agradeciendo el haber sido testigos de la historia”.

“A mí la Reforma me dio mucho, y lo más importante, el poder ser dirigente, y por lo vivido no puedo dejar de tener esperanza en el mañana”.

“Durante este tiempo hemos sido pacientes, hemos sabido esperar de la transición, más ha llegado el momento de exigir que se cumplan los anhelos de la Reforma. En el campo aún queda mucho por hacer; en este tiempo, nuestras organizaciones apenas han sobrevivido; la persecución de la dictadura hacia nosotros fue feroz; no hemos podido renovar nuestros cuadros directivos; los recursos con que contamos son escasos y no podemos esperar más; el país tiene que pagar la deuda con aquellos que sufrieron los embates de la dictadura y la venganza de la contra Reforma Agraria”.

“Ojalá que la nueva ley de INDAP (Instituto de Desarrollo Agrícola) permita que los recursos se vuelquen en programas que sin ser regalos, nos permitan a nosotros mismos seguir la senda de los años 60, eso no es volver al pasado es sólo terminar lo comenzado, eso es hacer justicia a Hernán Mery³⁹, a los Campesinos fusilados del Fundo El Toro en Llanquihue y a los caídos de Lonquén y tantos otros que no podemos olvidar”.

“Finalmente doy gracias al Altísimo el haber podido hablar este día para agradecer a la Iglesia Católica, al INPROA y a todos los trabajadores del agro y a mis hermanos campesinos, el haber llegado a vivir para hacer y contar esta parte importante de la verdadera historia de la Reforma Agraria Chilena. Muchas gracias”.

³⁹ El 30 de abril de 1970, Hernán Mery, de militancia democratacristiana, encargado regional de la Corporación de la Reforma Agraria (CORA), fue herido de muerte al enfrentarse a quienes defendían ferozmente una propiedad en Longaví -VII Región de Chile-.

A EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL E A CONTRIBUIÇÃO DO MST – MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA

Fernando José Martins
Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE/PR), Brasil

INTRODUÇÃO

No Brasil, mais precisamente no cenário educacional, uma importante categoria vem sendo construída por sujeitos sociais: a Educação do Campo. Entre esses sujeitos, deve-se atribuir significativa importância ao MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – que será destacado no presente texto. A categoria educação do campo é mais ampla do que a chamada educação rural. No debate que definem as duas categorias colocam-se posturas de cunho social, político econômico, cultural, que estão presentes na construção das categorias bem como na diferenciação entre educação rural e do campo. A diferenciação apontada pode não parecer tão significativa para o debate proposto, nem evidenciar algum vínculo com o MST. Contudo, é justamente o contrário. É na contraposição de projetos distintos que se constrói a temática debatida neste texto. Portanto, tal distinção, entre educação “rural” e “do campo” será o ponto de partida das reflexões aqui efetuadas.

O presente capítulo, ao propor evidenciar a contribuição do MST na construção da Educação do Campo no Brasil, necessita efetuar um duplo movimento: evidenciar especificamente elementos centrais da categoria educação do campo e ainda relatar a

especificidade da chamada Pedagogia do MST. Assim, o exposto a seguir fará menção a experiências recentes e em andamento. O movimento, que chamamos de educação do campo, tem menos de duas décadas de existência e o MST, embora tenha um reconhecimento e alcance bastante amplo, conta com apenas 24 anos desde sua formalização em 1984. Quando se afirma que tais experiências estão em andamento, mesmo justificado pelo recente início das atividades, vale ressaltar outra característica: é o movimento que dá substância a tais atividades. A educação do campo e os objetivos do MST só serão alcançados em uma outra ordem social, pois não se trata apenas de experiências pedagógicas e sim sociais.

Em relação à estruturação das idéias expostas no presente texto, primeiramente se fará uma elucidação sobre o conceito de educação do campo e seu significado no processo educativo do Brasil. Na sequência, serão apontados os elementos específicos de um dos sujeitos sociais que constroem a Educação do Campo no Brasil, o MST, com maior ênfase nas atividades educativas formais do referido movimento, se é que se pode dissociar o formal e o não-formal na temática. A escolha do MST não se faz aleatoriamente, pois além de sua projeção internacional e seu impacto na sociedade brasileira, as atividades educativas do MST são significativas nas práticas de educação do campo em todo território brasileiro. Por fim, serão registrados apontamentos sobre o avanço que esses movimentos conquistaram com sua atuação.

Não se quer, com a delimitação da análise, restringir as práticas educativas realizadas na área rural do Brasil, ou ainda, indicar tais práticas como as de maior êxito. A essência do trabalho aqui exposto e que se pretende socializar é a necessidade de que o trabalho educativo seja visto como social e realizado por todos os envolvidos no processo. E isso não se restringe a uma questão de campo e cidade, de rural e urbano, de países centrais ou periféricos, de Europa ou América, essa questão é social e responde a necessidades universais.

1. A EDUCAÇÃO DO CAMPO

Muitos estudos realizados, como os de Leite (1999) e Calazans (1993), evidenciam que a educação rural no Brasil - até a década de 1990, quando a categoria educação do campo inicia sua construção - está atrelada a um modelo de política econômica com-

prometido com as elites e ligada às oligarquias rurais. Em suma, desde a inserção da discussão acerca da problemática da educação do campo na legislação e na prática educacional de nosso país, as iniciativas que intuem remeter-se à questão são, direta ou indiretamente, protagonizadas por representantes das minorias da questão agrária. Os verdadeiros interessados na questão (camponeses em todas as categorias de sem-terras a pequenos produtores) ficaram à margem do debate. Dessa maneira, os conteúdos da educação rural estão a serviço de um projeto de agricultura e de campo, em que a mecanização e a inserção do controle químico das culturas são prioridade em detrimento das condições de vida do homem no campo.

O que se pretende aqui é situar a necessidade do debate brasileiro na atualidade, posto sobre outras bases, que democraticamente priorizem-se as maiorias dos componentes da vida camponesa, visando à unidade do sistema escolar, respeitando as diversidades do mesmo. Em uma palavra, cumprir o movimento dialético da unidade na diversidade.

Os posicionamentos a favor da especificidade da educação do campo encontram uma crítica constante, pautada na seguinte premissa: Ao estabelecer a especificidade da educação do campo, incorre-se no erro de dicotomizar o sistema de ensino, fazer uma oposição frontal entre rural e urbano, campo e cidade, matuto e cidadão.

Em nome de uma pretensa unidade, o que se observa é o descaso em relação à população camponesa; o estabelecimento de uma política de “extensão”¹ dos saberes “cultos” da “vida urbana” para o campo. Enfim, a escola do campo é tratada como um apêndice da escola urbana, precariamente estabelecida sobre bases estranhas à sua síntese social, que é responsável por sua condição de existência.

No entanto, é perceptível que a dicotomia está estabelecida em uma esfera mais ampla do convívio social, classificada por Marx como classes sociais. Em síntese, tal dicotomia encontra-se socialmente instituída na cisão entre os detentores dos

¹ Extensão no sentido dado por Paulo Freire, de estender os “saberes corretos, científicos” aos camponeses. Cf. Paulo Freire, *Extensão ou Comunicação?* 11. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

meios de produção – aqui compreendidos também enquanto propriedade privada da terra – e os que necessitam vender sua força de trabalho. Entender a educação rural como elemento ratificador da ordem mantenedora dessa relação de submissão do trabalho ao capital é, de forma direta ou indireta, antagônico à idéia de educação enquanto emancipação humana.

Por ser um problema de classes, a oposição entre rural e urbano é uma questão social, que produz a exclusão do homem do campo. O conjunto das ações executadas, com base na racionalização econômica neoliberal, gera, em toda a sua extensão, sérias conseqüências sociais materializadas nos altos índices de exclusão social. Correntemente, no meio educacional, utiliza-se o termo “exclusão” para definir a prática discriminatória em relação aos portadores de necessidades educativas especiais – deficientes físicos, mentais, cegos, surdos e mudos. O que se pretende aqui é ampliar o sentido da exclusão em educação para categorias culturais e econômicas, como os privados financeiramente do acesso à escola, os povos indígenas, alunos que levam para a escola um linguagem estigmatizada socialmente e, especificamente, os habitantes da zona rural, que por privação de direitos sociais cada vez mais aguda, têm o seu direito à educação negado.

E na realidade camponesa atual no Brasil, que conta com 31.835.143 de pessoas no campo, ou seja, 19% do total da população², o atendimento escolar junto à população rural é escasso, quando não inexistente. Esses dados, longe de pretender uma análise mais profunda das políticas educacionais para as escolas do campo, figuram como elementos que destacam o alto índice de exclusão e de privação dos direitos aos quais são submetidos os educandos e as educandas que se encontram na zona rural.

Nesse sentido, ao observar a estrutura educacional brasileira nos dias atuais, seus altos índices de analfabetismo, evasão escolar, as diferenças sociais regionais, enfim, o panorama educacional contemporâneo, constata-se que a exclusão é um fenômeno crescente. Especificamente em relação ao campo, os dados são avassaladores.

Propor uma educação inclusiva é, antes de qualquer coisa, compreender as especificidades desses excluídos, que, mesmo nessas condições, fornecem elementos culturalmente ricos, de suma

² Fonte: Censo Demográfico 2000 – IBGE.

relevância para a prática pedagógica. Em uma palavra: incluir as minorias privadas de direitos pressupõe a compreensão de suas especificidades como componentes de uma totalidade na qual eles estejam inseridos.

Remeter-se às especificidades das minorias excluídas e das camadas populacionais situadas à margem do processo educacional não é somente destacar suas carências, mas também salientar seus elementos culturais singulares, que se constituem, além de ponto de partida para uma ação pedagógica, uma “riqueza cultural”. Pois frente à carência de estruturas, possibilidades e ações estatais no meio rural, é possível se identificar um rico alicerce de atividades culturais, tradições, costumes e envolvimento social local nas atividades localizadas no campo.

Para postular a educação do campo é necessária uma caracterização, na qual fique expressa a natureza da identidade específica constituinte da educação do campo. A expressão “Por uma educação do Campo” é fruto de uma série de discussões, nas quais são envolvidos os protagonistas de fato dessa modalidade: educadores e educandos do campo.

Em linhas gerais, pode-se afirmar que essa expressão traz em si uma postura que assume a especificidade da educação do campo, pois rompe com a idéia de que a escola, no campo, deve se constituir como uma extensão ou um apêndice das escolas urbanas. Também se pode destacar que não é somente uma expressão. Educação do Campo vem se consolidando como uma categoria, ou, como apontam os documentos educacionais, uma modalidade educativa no interior do sistema. É mais apropriado falar em categoria, pois o conteúdo, o significado e o movimento que a envolver produz novas práticas e compreensões sobre um determinado fenômeno educativo no Brasil.

O campo é mais que uma concentração espacial geográfica; é o cenário de uma série de lutas e movimentos sociais; é ponto de partida para uma série de reflexões sociais; é um espaço culturalmente próprio, detentor de tradições, místicas e costumes singulares; é ainda um espaço com dimensões temporais independentes do calendário convencional civil. Enfim, o homem e a mulher do campo são sujeitos historicamente construídos a partir de determinadas sínteses sociais, que são específicas, de dimensões diferentes das urbanas.

Assumir essa premissa pressupõe corroborar com a afirmação da insuficiência da extensão da escola urbana para o campo. Um dos resultados visíveis no Brasil da reivindicação acerca da especificidade da educação do campo está expresso na inserção de tal elemento na legislação educacional brasileira, mais especificamente nas Diretrizes Operacionais para Educação Básica das Escolas do Campo. No seu artigo 2º Parágrafo único, aponta os elementos que definem a identidade da educação e da escola do campo que, por sua vez, anota também sua especificidade.³

Nesse sentido, são excludentes atitudes como afirmar que a educação do campo e urbana devem ser tratadas uniformemente. Ou ainda, estabelecer a ótica da racionalização econômica para o atendimento das crianças do campo, arrancando-as de suas realidades, com um processo desgastante⁴ de transporte rural e as depositando em escolas estranhas à sua realidade. A exclusão mais brutal é aquela que priva totalmente os moradores do campo de seu direito à educação.

Esse movimento de exclusão social que caracteriza a problemática da educação do campo, observada do ponto de vista dialético, carrega consigo um índice de positividade, pois uma vez frente a uma realidade excludente, o tecido social fornecerá elementos capazes de atuar visando à reversão desse quadro. Essa afirmação delinea a forma de intervenção que se pretende alcançar frente a esse quadro: inserir a escola no debate de que são insuficientes as condições dadas no sistema de organização social atual, para viabilizar qualquer possibilidade de emancipação humana ou social.

Ao valorizar a identidade cultural do homem/mulher do campo, ao estabelecer que a educação condizente com as necessidades desse povo vai além da apreensão de novas técnicas agropecuá-

³ A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país. (Brasil, 2001)

⁴ Há casos narrados por moradores rurais, em que as crianças saem de suas casas às cinco e trinta da manhã, para seguir por estradas precárias mais de 50 km em um ônibus com lotação superior a cem passageiros, retornando a seus lares ao anoitecer.

rias, ao buscar condições reais para que os povos do campo tenham acesso à educação (vista como desenvolvimento das potencialidades humanas) está se proclamando um projeto societal pautado em valores que privilegiam o ser em detrimento do ter, que estabelecem prioridades ao ser humano e não ao capital; está se propondo uma sociedade que procure na solidariedade e não na competição alicerce para as relações sociais. É essa articulação entre objetivos sociais e objetivos educacionais que confere ao movimento da Educação do Campo e também às práticas educativas do MST a originalidade que se pretende expressar com a presente análise.

Com esse objetivo maior, a sociedade organizada⁵ em torno da questão da educação do campo implementa ações e reflexões sobre a questão e, nesse movimento de busca e de construção coletiva, materializa as condições para efetivação do direito à escola para a população do campo. Resumidamente, e de forma restrita à educação formal, os integrantes da Conferência Nacional “Por Uma Educação do Campo” postularam as seguintes conquistas: ampliação da Educação de Jovens e Adultos; implementação de programas de formação para os educadores do campo; garantia da Educação Infantil e da Educação Fundamental nas comunidades do campo; formação técnica voltada às demandas de capacitação dos trabalhadores do campo; implementação de políticas públicas de valorização profissional dos educadores do campo; implantação de bibliotecas, brinquedotecas, salas de leitura, salas de informática com acesso à Internet nas escolas do campo; criação de secretaria ou coordenação da Educação do Campo no Ministério da Educação; criação de política de financiamento para a educação do campo, em todos os níveis.

A própria existência da articulação é uma prática que merece uma atenção. Trata-se de um movimento que congrega forças sociais relacionadas às questões camponesas, de distintas orientações políticas e que, numa identidade coletiva, postula um atendimento educativo condizente com as necessidades sociais dos sujei-

⁵ Há um movimento (no qual o MST está inserido) constituído por educadores e educandos e entidades voltadas para a Educação do Campo, que conta com o acúmulo de discussões sobre a temática. Os vários materiais publicados por este movimento estão relacionados nas referências. As reivindicações citadas a seguir referem-se à Declaração 2002, aprovada no Seminário Nacional Por Uma Educação do Campo, realizado em Brasília de 26 a 29 de novembro de 2002.

tos que compõem o campo demandatário. E ainda, cabe salientar que o projeto educativo almejado se contrapõe ao projeto de campo e de agricultura vigente no país, tornando a tarefa do referido movimento mais penosa, portanto, mais significativa.

Esse movimento – a Articulação Nacional por uma Educação do Campo – se dá com a efetiva participação do MST. Porém não se pode afirmar que os dois movimentos sejam semelhantes. O MST integra a articulação, possuindo inúmeras características específicas que muito contribuem para a Educação do Campo como um todo. Assim, passaremos a explicitar algumas dessas características específicas do movimento educativo realizado pelo MST.

2. A PEDAGOGIA DO MST

Além de ilustrar algumas práticas específicas da educação do MST, as considerações a seguir demonstram a prática educativa em um movimento social específico que ganha visibilidade internacional por sua projeção: o MST (que, como será demonstrado, possui toda uma vinculação estreita com a educação, e com a escola pública).

Os movimentos sociais possuem um caráter educativo inerente à sua existência, à sua dinâmica interna, (Martins, Medeiros, 2001; Ribeiro, 1998; Gohn 1992, Caldart, 2001). Porém no MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – a preocupação e o investimento com a educação é um dado que chama a atenção dos educadores, pesquisadores e até mesmo do Estado. A própria estrutura interna do movimento demonstra tal fato e prova disto é um setor específico para cuidar dessa questão, o Setor Educação, que produz uma série de materiais e promove cursos de formação para subsidiar os educadores do movimento. Em uma tentativa de esboçar, de modo sintético, a compreensão de como é organizada a proposta de educação do MST e apresentar seus principais fundamentos, serão destacados: o conceito de educação, o aspecto educacional e qual é sua proposta metodológica e serão citadas algumas atividades formais realizadas pelo movimento. É necessário advertir: tais considerações serão efetuadas de uma forma ampla, pois há muitos estudos sobre características particulares.

O MST, em primeira instância, deixa bem claro que a educação não se resume às atividades desenvolvidas na escola. Bem pelo contrário, um dos elementos constituidores da essência do indivíduo

participante, “o ser Sem Terra”, se dá pela educação efetuada no cotidiano da luta pela reforma agrária. Segundo Caldart (2000), a luta referida proporciona a criação da identidade do “Sem Terra”, isto é, um sujeito que, tendo internalizado os valores da demanda do movimento (luta pela reforma agrária), é constituinte de uma identidade coletiva, construída através de sua participação no movimento social. O processo de participação no referido movimento que se constrói em distintas etapas, gera um aprendizado coletivo, seja nas atividades de sobrevivência ou na organização das várias frentes do movimento, como os setores de educação, saúde, segurança, produção, produz saberes e uma cultura que não são as determinadas pelos padrões hegemônicos da sociedade atual. Esse “*movimento sociocultural*” forma, no processo calcado na luta social concreta, o que a referida autora denomina, no trabalho citado, um novo “*sujeito sociocultural*”.

Com essa visão, todo o processo de vivência dentro do movimento é considerado educativo e esse cotidiano permeia as atividades do processo educacional ocorrido em sala de aula. Assim, falar de educação no MST não é somente falar de escola, de escolarização, ou de processos escolares. O processo educativo extrapola as dimensões escolares. Os processos cotidianos de organização e de produção da existência são inseridos no movimento educativo dos indivíduos, seja formal ou não-formal.

Contudo, há orientações comuns, que se fazem presente tanto nos processos institucionalizados de educação como a escola, quanto da educação em seu sentido amplo. Há documentos elaborados pelo MST que definem seus princípios educativos entre os quais o movimento nomeia seus “*Princípios Filosóficos da Educação*”. Segundo seu caderno de educação (MST: 1999)⁶.

Somente a existência de tais princípios não configura sua realização. Assim, tais princípios podem parecer um exercício de retórica como o efetuado nas inúmeras legislações e projetos educacionais emanados do poder público. No entanto, a aplicação de tais princípios no cotidiano escolar é uma prioridade para o MST, que entende e procura executar o sentido real da categoria práxis. Para

⁶ São os princípios filosóficos: [...] a educação para a transformação social; Educação para o trabalho e cooperação; Educação voltada para as várias dimensões das pessoas humanas; Educação com e para valores humanistas e socialistas e Educação como um processo permanente de formação/ transformação humana.

tanto, estabelece que seus princípios não encontrariam sentido na ausência de sua vivência. Embora a categoria contradição esteja sempre presente, mesmo estabelecendo-se como prioridade, a execução dos princípios educacionais do movimento encontra-se em estágio inicial quanto a sua implantação nas escolas situadas em acampamentos e assentamentos do MST. Os princípios, mesmo estabelecendo-se como prioridade, muitas vezes encontram empecilhos de ordem prática para efetivarem-se, mesmo porque, sua execução questiona a dinâmica dos processos de ensino oficial.

A *educação para a transformação social* está relacionada ao objetivo do MST enquanto movimento social, que não é somente o acesso à propriedade privada da terra, mas sim a socialização de seu acesso e a socialização de todos os bens materiais produzidos socialmente. Dessa forma, tal princípio requer uma educação vinculada à identidade de classe social, massiva, que seja organicamente ligada à dinâmica interna do movimento social, uma verdadeira ação educativa. Esse é um dos princípios que caracteriza uma diferenciação fundamental da prática educativa do MST; ele dá um sentido teleológico para a dimensão escolar, “aprender o quê” não é o mais importante, e sim “aprender para quê”. *Educar para o Trabalho e a cooperação* é um princípio que pressupõe todo o entendimento marxiano sobre o conceito de trabalho – trabalho como produtor da existência humana. A premissa de que educar para o trabalho é diferente de educar para o mercado de trabalho; a de que cooperação é uma categoria que auxilia a compreensão do sentido humano do trabalho e culmina no processo pedagógico, na necessidade do trabalho coletivo – alicerce fundamental para a gestão e a organização democrática da escola. Para viabilizar-se enquanto princípio, como postula a própria concepção de educação do movimento, tais categorias necessitam permear as mais amplas relações sociais da comunidade, não apenas as escolares. (MST: 1999). A fundamentação para tal concepção é buscada nos teóricos socialistas russos, que podem ser encontrados freqüentemente nas bibliografias dos materiais editados pelo MST. Makarenko salienta e esclarece o desenvolvimento da coletividade, que baliza esse princípio⁷.

⁷ [...] Uma coletividade não é simplesmente uma reunião nem um grupo de indivíduos que cooperam entre si... é um conjunto de pessoas norteado num sentido determinado, um conjunto de pessoas organizadas que têm à

Educar para as várias dimensões humanas e para valores humanistas e socialistas pressupõe uma formação omnilateral que priorize o ser humano em seus mais diversos aspectos. Educar tanto para formação técnico-profissional quanto para a afetividade e cultura, tendo em vista o “melhor viver” dos homens e das mulheres é o que postula esse princípio.

A fim de precisar melhor o conceito “omnilateral” e situá-lo enquanto derivado da teoria marxiana, - fundamento do socialismo - é necessário atribuir um sentido educativo para tal expressão. Marx e Engels postularam a formação do homem omnilateral, compreendendo o desenvolvimento integral do indivíduo, em todas as potencialidades e em todos os sentidos, pois o homem tem necessidade da totalidade das manifestações da vida humana. Nesse sentido, a formação omnilateral é o desenvolvimento do ser humano em todos os aspectos: físicos, intelectuais, políticos, morais, estéticos e afetivos.

A educação omnilateral busca aliar realidade, vivências cotidianas, cultura popular e conteúdo programático não só no interior da sala de aula, mas com o processo educativo que circunda esta atividade-fim. Resumindo, a formação omnilateral é o objetivo da *educação para as várias dimensões humanas e para valores humanistas e socialistas*. Por fim, a *Educação como um processo permanente de formação/transformação humana* reforça a concepção de que o processo educacional não se dá exclusivamente na escola, mas sim na dinâmica social e aponta para a perenidade desse ato. Tais princípios consistem em mostrar que a educação é um processo que se dá em várias esferas da vivência social e que, nessa dinâmica, a escola precisa perceber essa relação e utilizá-la em suas práticas educacionais que são efetivadas em sala de aula. Caldart⁸ afirma: “*não confundir educação com escola. A escola não é o único espaço de formação humana*”. O MST vai além dessa constatação. Tanto afirma que não é a escola o único espaço da formação, como tenta fazer da escola uma integração com esta formação, que se dá nas relações sociais.

Além disso, atenta-se também para o fato de a formaç-

sua disposição os organismos da coletividade [...] e a questão das relações entre camaradas deixa de ser uma questão de amizade, de afeto ou vizinhança para se converter num assunto de responsabilidade [...] (MAKARENKO 1986, p. 135)

⁸ 2000, p. 60

ção continuada de professores. O MST oferece aos professores, além dos processos de educação permanente ofertado pelo Estado, espaços a processos formativos de acordo com sua proposta educacional. Seja em parceria com universidades, seja no interior de sua estrutura – pois o MST conta com vários institutos formativos – há uma preocupação para a formação permanente dos educadores que atuam junto ao movimento, sejam eles seus integrantes ou profissionais da educação que atuam em escolas localizadas nas áreas do movimento.

Um outro detalhe a ser observado nesta proposta educacional é a herança do pensamento de Paulo Freire, no que diz respeito à educação como prática da liberdade. Uma das premissas do MST é trabalhar a relação de opressão mediante a qual a sociedade e principalmente a questão das terras no Brasil está estabelecida, ou seja, a idéia de Freire, de opressores e oprimidos e, além desse detalhe, perceber a educação como um caminho para conscientizar as pessoas desta relação e fornecer aos educandos subsídios para superá-la. Paulo Freire (1978) mostra dois caminhos para educação: o da “domesticação” ou “alienação” e o caminho da liberdade, tais caminhos definem o tipo de homem que se forma, se é o homem sujeito ou o homem objeto.

Dessa forma, o MST optando pela educação para a liberdade, trabalha o resgate da cultura popular na educação, a tradição, os costumes, a realidade, que muitas vezes a escola urbana e da rede formal não trabalha. É válido lembrar que esse recurso (trabalhar a realidade) não é somente uma ferramenta pedagógica, mas sim, uma fusão entre as aspirações sociais que não “cabem” na escola e a prática pedagógica realizada formalmente, ou seja, práxis.

2.1 AS ATIVIDADES EDUCACIONAIS “FORMAIS” NO MST

O MST se caracteriza como um movimento de massas que, indubitavelmente, tem em seu interior uma população imensa. É uma organização dotada de um número de participantes comparável à população de enormes cidades ou até mesmo pequenos países. Conforme o movimento publica em seu endereço eletrônico da internet são aproximadamente, 110.000 famílias assentadas, 150.000 famílias acampadas e há no Brasil 4 milhões, aproximadamente, de famílias sem-terra

Frente a esses números, considerando a sua realidade, famílias de origem camponesa, com um elevado número de analfabetos entre os adultos e muitas crianças em idade escolar, a necessidade da existência da escola explica-se. Para que essa escola se viabilize, faz-se necessário, quase sempre, a reivindicação de implantação de unidades escolares nas áreas de assentamentos e acampamentos. Aqui, o termo “ocupação” é usado para denominar o acesso do movimento à gestão escolar para organizar essa escola de uma forma que se viabilize a proposta educacional do movimento. Até novas estruturas de ensino são propostas e colocadas em prática pelo MST: um exemplo disso é a Escola Itinerante⁹, aprovada formalmente pelo Estado brasileiro, por meio do Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul e do Paraná. Consiste em uma escola, (corpo docente, programas, conteúdos, em suma, uma organização própria) que acompanha a realidade do movimento, que é composta por ocupações, seguidas de despejos e novas ocupações em outras áreas. Com essa escola, que segue o movimento, as crianças desses acampamentos atendidas pela escola itinerante mantêm o processo de escolarização formal independente de sua situação de moradia.

Para que propostas como essas aconteçam, há um investimento grande na formação, não somente por parte do movimento, mas por parte da sociedade e suas instituições junto ao MST. No Brasil, mais de cinquenta universidades têm parceria com o MST, oferecendo cursos de graduação, principalmente de formação de professores (como a Pedagogia da Terra) mas curso de geografia, história, direito também compõe a lista, bem como pós-graduações e trabalhos de extensão universitária. Universidades do exterior também colaboram, como Cuba, que forma em Medicina vários jovens integrantes do movimento.

Internamente, o movimento conta com uma série de institutos, que além de formação política, oferecem atividades de ensino formais. Pode-se destacar o curso TAC – Técnico em Administração de Cooperativas, cursos de formação de professores de Ensino Médio, cursos em nível médio técnicos, voltados para agroecologia, todos reconhecido pelo MEC – Ministério da Educação do Brasil. Recentemente, foi inaugurada a Escola Nacional

⁹ Weide, 2000

Florestan Fernandes, que é um instituto de referência para o MST, localizada em São Paulo. Há um grande diferencial nas atividades realizadas nesses institutos, uma metodologia de trabalho que se baseia na alternância. Com concentração nos períodos de férias das atividades escolares regulares, os alunos realizam atividades de estudo concentradas, que não se encerram na instituição formadora. Quando do período que os educandos se encontram junto às suas comunidades, realizam tarefas escolares orientadas. Assim, alternam os momentos educativos, que são chamados “tempo escola” realizado no instituto e “tempo comunidade” realizado junto à comunidade de origem do educando.

Há algumas experiências da construção coletiva desses institutos. Todos possuem uma história semelhante, que tem como centro sua construção e gestão coletiva. Na maioria dos casos, literalmente, as primeiras turmas construíram a escola, pois a estrutura física era insuficiente e, quanto ao andamento, todo o conteúdo e programa são montados em coletividade entre docentes e discentes, ou seja, almejam a gestão democrática. Ainda se articulam demandas internas do movimento social, da realidade camponesa e dos indivíduos. Isso pode ser destacado com objetivos de um dos cursos já relacionados, que é formar educadores e educadoras da reforma agrária e quadros técnicos para atuação no MST; titular e capacitar professores e professoras para atuação nas escolas de assentamentos e acampamentos e prosseguir na construção de uma proposta pedagógica específica para as escolas dos/as trabalhadores/as do meio rural. Há aqui a evidência que, mesmo sendo cursos internos do movimento, se articulam com o sistema educacional e com um projeto de sociedade.

Além desse processo de formação contínuo, o movimento busca a qualificação político-pedagógica de seus/suas docentes através de várias oficinas, encontros, seminários fornecidos através de parcerias com instituições educacionais como: universidades, faculdades e assessorias. Como já relatamos, nesse processo de construção conjunta com instituições educacionais da sociedade civil e do poder público, o MST procura estabelecer um projeto de educação concernente aos seus objetivos de emancipação e, ainda, uma metodologia que encarne tal expectativa. Assim, são construídas experiências com a educação do

campo, os cursos de pedagogia da Terra e, nesse processo, os professores e professoras do movimento vão atualizando-se numa formação permanente.

No que diz respeito à organização educacional para os integrantes, não há informação atual nos dados oferecidos pelo movimento em seu endereço eletrônico, mas, segundo o jornal do MST, os números são os seguintes: o trabalho de educação do MST abrange os 23 Estados¹⁰ brasileiros. Atualmente são 1200 escolas de ensino fundamental em que 3800 educadores lecionam para cerca de 150 mil alunos. Para a educação dos 25 mil jovens e adultos, contamos com 1200 educadores.¹¹

Estruturalmente, as escolas do MST obedecem o sistema regular de ensino, existe a Ciranda Infantil (que atende crianças de 0 a 6 anos, a Educação Infantil) Ensino Fundamental, principalmente de 1ª a 4ª séries, com algumas séries de 5ª a 8ª (como já foi relatado), Ensino Médio e Superior. A maioria das instituições de ensino, localizadas no interior dos acampamentos e assentamentos do MST, são de caráter público e mantidas pelo Estado. Essa é uma característica inegociável para o movimento, pois, de acordo com o princípio do direito à educação, a escola mantida pelo Estado e organizada pela sociedade civil é condição para existência das atividades educativas formais no interior do movimento.

2.2 A METODOLOGIA SEM TERRA

O MST não opta impreterivelmente por “este” ou “aquele” teórico, ao menos em suas declarações públicas e em seus documentos. Contudo, pode-se perceber claramente alguns marcos teóricos que fundamentam a questão educacional, principalmente seus vínculos com as idéias socialistas. São muito estudadas as bibliografias de pensadores russos, como Makarenko e Krupskaya, Pistrak, Leontiev e Lênin e cubanos como José Martí. Além desses, uma das grandes figuras no movimento é Paulo Freire, principalmente por sua metodologia. Em um âmbito geral, busca aliar cotidiano e educação.

¹⁰ Estados refere-se a uma divisão administrativa brasileira, unidades federativas autônomas, com sistemas educacionais próprios.

¹¹ MST/CONCRAB, ago. 2000

Tal procedimento – aliar escola e vida – se transmuta em uma prática significativa, na qual o centro do processo educativo não se centra somente na escola. O aprendizado coletivo se faz também nas relações sociais. Contudo, essas relações não são aleatórias e difusas. O processo de acampamento – que é a etapa na qual os trabalhadores ocupam áreas improdutivas e constroem suas moradias em barracos de lona – é uma etapa significativa, pois a organização desse espaço autogestionado é uma lição de democracia. Há uma divisão de tarefas dialogada, decisões tomadas por todos integrantes da ocupação de forma isonômica e o tratamento das questões principais do acampamento são efetuados em forma de assembléia. Da mesma forma, ocorre a realização do assentamento, sua divisão, estruturação do seu funcionamento. E mesmo a escola, que tradicionalmente é um instrumento de reprodução da ordem social vigente, ao estar inserida em tal dinâmica organizativa, mais que uma instituição de reprodução, ela pode ser mais que “escola”. Torna-se mais um espaço com possibilidades de reprodução democrática.

A proposta de perceber os vínculos com a realidade está contida em Paulo Freire e consiste em tomar como ponto de partida a realidade do educando, valorizando a cultura e os conhecimentos que trazem todas as pessoas, independente das classes sociais das quais são provenientes. Pode-se comparar essa proposta com as diretrizes transcritas do movimento: “Relacionar prática e teoria nos processos pedagógicos, na escola, significa organizar o currículo em torno de situações que exijam respostas práticas dos/das estudantes”. Ao evidenciar como são materializados esses vínculos da realidade com a escola, o MST elenca seus princípios pedagógicos¹² para serem observados nas escolas que estão situadas em seus acampamentos e assentamentos.

¹² 1) Relação entre prática e teoria; 2) Combinação metodológica entre processos de ensino e capacitação; 3) A realidade como base da produção de conhecimento; 4) Conteúdos Formativos socialmente úteis; 5) Educação para o trabalho e pelo Trabalho; 6) Vínculo orgânico entre processos educativos e processos políticos; 7) Vínculo orgânico entre processos educativos e processos econômicos; 8) Vínculo orgânico entre educação e cultura; 9) Gestão Democrática; 10) Auto organização, dos/das estudantes; 11) Criação de coletivos pedagógicos e formação permanente dos educadores/das educadoras; 12) Atitudes e habilidades de pesquisa; 13) Combinação entre processos pedagógicos coletivos e individuais. (MST, 1999, p.11-23)

Tais princípios são executados efetivamente nas práticas pesquisadas junto ao movimento. No interior do processo, essas relações se estabelecem de uma forma democrática e tentam viabilizar todos esses pressupostos. A materialização do processo se dá de maneira distinta do que comumente acontece nas escolas públicas do sistema de ensino brasileiro. Isso ocorre desde as práticas de gestão até a organização curricular. A organização do currículo passa pelo coletivo do assentamento, incluindo aí professores que conheçam profundamente a realidade do assentamento, ou que deles fazem parte, assentados que participam efetivamente no que se passa na escola e ainda pelas crianças, que precisam ter a oportunidade de discutir os conhecimentos que vão construindo na escola.

Quanto à aplicação dessas propostas, a coletividade é um elemento perene e algumas dessas estratégias de construção do processo, acontecem em discussões em assembleias, reuniões de alunos, pais e educadores para desenvolver programas e atividades para os educandos, participação em atividades extra-classe dos membros da comunidade, como introdução à agricultura, atividades recreativas e artísticas. Para a viabilização destas propostas pedagógicas, o movimento lança mão de um instrumento organizativo: a organização do Setor Educação nos acampamentos e assentamentos do movimento.

A constituição do Setor Educação chama atenção pelo fato de sua atividade coincidir com a função dos tradicionais conselhos de escola e APMs, ao menos no sentido das funções que deveriam ser exercidas por esses órgãos. No interior da organização do MST, com a finalidade organizativa de buscar maior abrangência, há um agrupamento que contém em média dez famílias, denominados “grupo”. Cada grupo define seus representantes para os diversos setores internos do MST, dentre os quais está inserido o Setor Educação. Esse setor, mediante essa dinâmica de organização (em que cada grupo fornece dois representantes para os setores), é composto por representantes de toda a extensão da comunidade atendida pela escola e se reúne quinzenalmente para discutir a questão da educação da comunidade, fato que não se reduz somente às atividades escolares.

Dois fatores podem ser referenciados com a prática do Setor Educação: a abrangência de toda a comunidade e a res-

ponsabilidade comunitária pela escola. O mecanismo criado pela comunidade como forma de representação produz um efeito satisfatório, uma vez que os representantes do grupo para o Setor Educação ficam incumbidos não só pela participação nas reuniões e atividades do Setor, mas pela atuação como interlocutor para com os demais integrantes de seu grupo. Esse mecanismo garante a participação semi-direta (através de seu representante) e direta (através de atividades mais abrangentes), de toda a comunidade na vida educacional do acampamento/assentamento. Do Setor Educação, fazem parte, além dos representantes dos grupos, os profissionais da educação ligados à escola, professores, funcionários, diretor. Isso coloca personagens internos (profissionais da educação) e externos (comunidade escolar) no mesmo patamar para discutir as questões ligadas à educação. Essa dinâmica de organização é relatada nos documentos do MST e foi confirmada uma as pesquisas de campo realizada. Esses elementos (tanto quantitativos, em relação aos dados estatísticos, números de escolas, crianças e jovens atendidos, professores; quanto qualitativos, no que diz respeito à proposta pedagógica e metodológica do MST) produzem algumas reflexões a serem realizadas: o processo educativo realizado nas escolas situadas no interior do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra é portador de especificidades inerentes à sua realidade? Os indicativos mostrados acima postulam que sim. Esse fato leva algumas teses a defenderem a existência de uma “Escola do MST”, ou da “Pedagogia do MST”:

E como se sintetiza e se materializa a Escola ou Pedagogia do MST? Uma prática educativa vinculada aos objetivos e desafios do MST: realizar a reforma agrária num modelo de organização rural diferente do modelo de campo hegemônico. Uma práxis educativa que não se resume no ato cognitivo e científico de atualização dos seus integrantes. mas uma prática que seja humana e emancipatória, na qual se forme sujeitos, não indivíduos, que contribuam com o desenvolvimento social e não somente individual.

Em suma, a Pedagogia do MST, como se pode perceber com as referências tanto teóricas quanto metodológicas, não inaugura uma nova pedagogia em seu conteúdo. Mesmo com perspectiva de romper com a hierarquização presente na maioria

das escolas formais, também não é correto afirmar que tal pedagogia é pioneira na contraposição da forma do sistema educacional atual. A grande contribuição de tal proposta reside na característica de totalidade, que é construir uma nova escola em consonância com os princípios de uma nova sociedade. No MST, há princípios socialistas tanto na proposta de educação, como na produção ou nas relações comunitárias ou ainda nas relações de gênero. Essa práxis é um dos elementos fundamentais da Pedagogia do MST.

3. EDUCAÇÃO DO CAMPO E MST, ALGUMAS CONQUISTAS

Por ora, pode-se apontar para uma intervenção positiva dos agentes sociais que sustentam essa proposta e, da perspectiva de educação do campo por eles defendida, no Brasil. Um dos documentos citados no texto – as Diretrizes Nacionais para Educação Básica no Campo – que é de um órgão governamental, mostra em seu interior, que a perspectiva de educação do campo aqui esboçada, ao menos no plano documental, adentrou às políticas públicas estatais. E há um considerável esforço para sua implementação, mais presente a partir de 2002.

Esse reconhecimento oficial através da legislação é um substrato material e um avanço político significativo que colabora para o presente estudo. Em um aspecto mais particular, há de se reconhecer a participação significativa que o MST tem nesse processo de tensionamento político em relação ao Estado. Contudo, a concretização das reivindicações das classes populares, como a educação do campo, é uma mostra do Movimento em movimento. A política de/para a educação do campo só se consolida a partir de esforços coletivos das entidades ligadas aos sujeitos do campo, que vão do MST até a CONTAG – Confederação Nacional dos Trabalhadores da Agricultura (que no Brasil, pode ser considerado um movimento de raízes mais conservadoras), instituições que compõem a já referenciada Articulação Nacional por uma Educação do Campo.

A Articulação acima referida, entre os vários movimentos sociais, instituições e organizações sociais, constrói o conteúdo das políticas de educação do campo que vêm se consolidando nos últimos anos. Como exemplo, tem-se a legislação já citada e, ainda, programas como o PRONERA – Programa Nacio-

nal de Educação da Reforma Agrária, com experiências importantes na formação de professores, educação de jovens e adultos e educação profissionalizante. Assim, evidencia-se a categoria *ocupação*, de forma direta, pois é implementada coletivamente pelos sujeitos do campo e aponta para conquistas efetivas de espaços políticos importantes, como o conjunto prescritivo e normativo da legislação educacional.

É interessante apontar que as “conquistas” do movimento de Educação do Campo vai além da inserção das reivindicações na legislação educacional do Brasil. Um elemento importante de avanço é a práxis educativa que vem se desenvolvendo, subsidiada pelas experiências dos movimentos sociais, principalmente pelo MST. Embora tal práxis não se encontre dissociada das condições materiais e, conseqüentemente, da legislação, o “conteúdo” educativo é fundamental. Somente vinculada ao caráter ideológico do MST, que a educação “no” campo rompe com uma lógica economicista que faz diminuir brutalmente o número das escolas situadas na zona rural, acentuado na década de 1990, e auxilia na ampliação da rede de escolas rurais, a partir da década de 2000. Essa “ocupação” se dá também com uma concepção de campo diferente, a que é postulada pelo MST e que se contrapõe aos princípios da agricultura internacional, baseada no agronegócio.

Além da ampliação da rede escolar em si, que inexistiria sem a participação dos movimentos sociais, principalmente do MST, pode-se destacar um elemento qualitativo que é oriundo da colaboração dos movimentos sociais: o próprio debate sobre a especificidade da educação do campo. Como já fora ressaltado no início do texto, a educação rural foi historicamente marginalizada no Brasil. Com o movimento de Educação do Campo, o debate ganhou espaço no cenário nacional, foi inserido nas redes oficiais de ensino, e atingiu não somente os agentes educativos oficiais, mas a comunidade escolar como um todo. Essa inserção promove um debate sobre a própria identidade escolar, o que é escola do campo? O que é o campo? Esse debate questiona os fundamentos “urbanos” da maioria dos municípios brasileiros, que têm sua existência vinculada ao rural. A ampliação dessa discussão para a comunidade vincula diretamente a escola à vida, por meio, principalmente, do questionamento inevitável do

debate para a vida no campo: Qual a contribuição da escola para a manutenção das condições de vida camponesas? A partir desses questionamentos e desse debate, inicia-se um processo necessário de vinculação dos processos escolares com os processos sociais, isso se dá a partir da percepção de que a escola e a ciência não estão à parte do processo de existência como um todo.

Mais um destaque precisa ser oferecido aos órgãos “oficiais” de construção do conhecimento. O fenômeno central aqui discutido, mesmo que desdobrados em duas áreas, o MST e a Educação do Campo, vê-se, com maior intensidade nos últimos anos, sendo objeto de estudo de pesquisas, programas de pós-graduação em educação, além de outras áreas do conhecimento. Somente sobre a prática educativa no MST há centenas de produções acadêmicas realizadas nas últimas três décadas. Não somente no Brasil, mas pesquisadores de outros países também se debruçam sobre a temática. A publicação de tais materiais, a produção de conhecimentos a partir de tais experiências e se inserindo na realidade educacional mais ampla pode se configurar como uma dupla conquista: além de divulgar as referidas práticas, contribuem para a superação dos preconceitos disseminados socialmente, pois o *status quo* se fortalece a partir da idéia de que os movimentos sociais são criminosos.

As ações citadas mostram que a resolução da questão da educação do campo está vinculada a um projeto societal, que visa à superação de todo e qualquer tipo de exclusão social, que seja balizador de uma sociedade que tenha como fundamento a justiça social e a dignidade humana. Projeto que, para aqueles que acreditam que educar é potencializar a vida, é referência para toda intervenção educativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Falar em considerações finais não é bem apropriado para a metodologia utilizada tanto no trabalho, quanto nos “objetos” do trabalho. Contudo, propõe-se aqui a emitir apreciações sobre a relevância das experiências demonstradas e, ainda, o que diz respeito a sua contribuição para um projeto educacional contra-hegemônico.

Das experiências aqui narradas, duas constatações as fundamentais: primeiro, seja no MST ou mais amplamente, na educação do campo, o trabalho coletivo é fundamental. Não seria possível

a realização de tais práticas pautada na individualidade e a segunda é que o processo educativo, embora muitas vezes a própria escola se esqueça disso, é um processo social. Dessa maneira, é fundamental a articulação entre escola e vida, escola e realidade, escola e prática social. De tais constatações, a sua pormenorização constituirá as considerações que concluem o texto.

O trabalho coletivo, que se vincula ao sentimento de pertença ao empreendimento educativo, é um dos fatores constituintes do êxito das atividades educativas formais do MST e também, pode-se dizer, de sua atividade singular enquanto movimento social. Além de determinado organizacionalmente, o trabalho coletivo sustenta materialmente atividades como a Pedagogia da Terra, por exemplo, em que a organização dos tempos escolares é feita, basicamente, pelos envolvidos na atividade, ou ainda, na existência da maioria da escola do movimento, que, frente à necessidade da existência da escola, pais e mães, organização do movimento, líderes e os estudantes, se organizam em várias atividades para garantir o direito à educação. Tarefas como a construção material da escola, o tensionamento aos poderes públicos, a organização dos estudantes, só se consolidam com a participação de todos. A coletividade se expressa no movimento mais amplo de educação do campo. Há aqui a mostra de que mesmo o MST, com toda sua experiência e importância, sozinho não asseguraria o reconhecimento nacional da educação do campo. Por isso, dessa empreitada maior, fazem parte diversos movimentos sociais vinculados ao campo.

O “casamento” da escola com a vida é que torna possível a efetivação de diversas práticas educativas aqui relatadas. A ampliação da rede escolar rural é um exemplo emblemático da afirmação. Se o olhar da educação do campo permanecesse fixo na escola, a rede não seria ampliada e sim diminuída, pois o projeto hegemônico de ruralidade brasileira não contempla a manutenção da vida na terra, mas sim a concentração demográfica no perímetro urbano. Somente um projeto de campo, pautado na valorização da cultura camponesa, na reprodução da existência da vida no campo se articula com a ampliação das redes escolares em tais localidades. Essa articulação evidencia, de acordo com exemplos citados anteriormente, a viabilidade da existência de ações contra-hegemônicas, que apontam, para os

mais céticos, a possibilidade concreta da construção de uma educação emancipatória.

Para finalizar, o maior êxito das experiências descritas reside na articulação de suas práticas educativas com um projeto societal mais amplo do que se faz presente na realidade mundial, socialista ou emancipador. O projeto presente no MST e na Educação do Campo, se contrapõe ao projeto de educação e de escola do capital e faz isso, antes, no tipo de sociedade que produz essa escola e essa educação. Ou seja, a proposta educativa não é encontrada na escola, mas na sociedade. O processo chamado educação não reside na instituição, nas agências educativas, mas no ser humano e na produção de sua existência.

REFERÊNCIAS

- BRASIL, MEC/CNE, *Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo*, Parecer CNE/CEB nº 36/2001, aprovado em 4 de dezembro de 2001.
- Maria Julieta Calazans, “Para Compreender a Educação do Estado no Meio Rural”, en: Jacques Terrien, *Educação e Escola no Campo*, Campinas, Papirus, 1993.
- Edgar José Kolling et. al (Orgs.), *Por uma educação básica do campo – Memória*, Brasília, Educação, UNB, 1999.
- Roseli Salete Caldart, *Educação em movimento - Formação de educadoras e educadores no MST*, Petrópolis, Vozes, 1997.
- Roseli Salete Caldart, “O MST e a formação dos Sem Terra: O Movimento Social como princípio educativo”, en: Pablo Gentili, Gaudêncio Frigotto (Orgs.), *A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho*, 2. ed. São Paulo, Cortez, 2001.
- Roseli Salete Caldart, *Pedagogia do Movimento Sem Terra*, Petrópolis, Vozes, 2000.
- MST/CONCRAB, *Jornal dos Trabalhadores Rurais Sem Terra*, n.º 202, julho, 2000. Assentamentos do MST- Concrab. 2000.
- Paulo Freire, *Educação como prática da liberdade*, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1978.
- Maria. da Glória Gohn, *Movimentos Sociais e Educação*, São Paulo, Cortez, 1992.
- Anton Seminiovith Makarenko, *Problemas da educação escolar - experiência do trabalho pedagógico*, Moscovo, Edições Progresso, 1986.
- Fernando José Martins e Dalva Helena Medeiros, “Os movimentos sociais e suas perspectivas educativas”, em: *Guairacá*, Dez. n.17, Guarapuava, Editora Unicentro. 2001.
- MST. “Caderno de Educação” *Princípios da educação no MST*. nº 8: . 3ª ed Brasília, 1999.
- Marlene Ribeiro, “O caráter Pedagógico dos Movimentos Sociais”, em: *Serviço Social & Sociedade*, São Paulo, Cortez, 1998.

DATOS DE LOS AUTORES

MÍLADA BAZANT SÁNCHEZ (MÉXICO)

Doctora en ciencias sociales por El Colegio de Michoacán. Investigadora de El Colegio Mexiquense, A.C.; Miembro del Sistema Nacional de Investigadores, nivel II. Sus líneas de investigación son: Historia de la educación y de la vida cotidiana durante el siglo XIX, el Porfiriato y el Imperio de Maximiliano, el género biográfico y las historias de vida. Autora de múltiples publicaciones que dan cuenta de esas líneas, así como de capítulos de libros y artículos en revistas nacionales e internacionales.

ORESTA LÓPEZ PÉREZ (MÉXICO)

Investigadora de El Colegio de San Luis AC., Doctora en Ciencias Sociales (CIESAS Occidente), Historiadora y antropóloga de la educación. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores nivel I; Presidenta 2004-2006 de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación. Miembro del Consejo Mexicano de Investigación Educativa. Presidenta de la Red de Investigadores Educativos de San Luis Potosí (2009-2010). Las líneas y perspectivas de investigación que trabaja y que se aprecian en sus proyectos, publicaciones y seminarios son: Educación, género e interculturalidad. Historia de la educación siglos XIX y XX.

FLÁVIA OBINO CORRÊA WERLE (BRASIL)

Professora titular da Universidade do Vale do Rio dos Sinos, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, orienta teses de doutorado e dissertações de mestrado. É pesquisadora produtividade do Conselho Nacional de Pesquisas. Desenvolve investigação nas áreas de história das instituições educativas, políticas e gestão da educação. Principais publicações: Conselhos Escolares:

implicações na gestão da escola básica. Rio de Janeiro: DP&A, 2003; O Nacional e o local: ingerência e permeabilidade na educação brasileira. Bragança Paulista/SP: EUSF, 2005. Organizadora das seguintes coletâneas: Sistemas Municipais de Ensino e Regime de Colaboração. Ijuí/RS: Ed. Unijui, 2006; Educação Rural em perspectiva internacional. Ijuí/RS: Ed. Unijui, 2007.

ANA MARIA CARVALHO METZLER (BRASIL)

Licenciada e Bacharel em História pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (1986), mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (1992) e doutoranda em Educação- Educação, história e política pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Tem experiência na área de História e Educação, com ênfase em História Política e Econômica do Brasil, atuando principalmente nos seguintes temas: história do Brasil, história da educação brasileira, educação rural, educação superior e história e cultura. Atuou como docente nas disciplinas de Didática, Prática de Ensino, Metodologia do Ensino de História e Geografia, História Econômica, Política e Economia Brasileira, Cultura Brasileira entre outras.

TERESA GONZÁLEZ PÉREZ (ESPAÑA)

Doctora en Historia, Maestra y Licenciada en Ciencias de la Educación. Profesora en la Facultad de Educación de la Universidad de La Laguna (Tenerife-España). Imparte docencia en los estudios de Magisterio y de Pedagogía. Su línea de investigación se circunscribe a la Historia de la Educación, a los Estudios Regionales y a la Educación de las Mujeres. Autora de más de veinte libros, varios capítulos de libros y más de cincuenta artículos científicos, publicados en diferentes revistas especializadas nacionales e internacionales, además de numerosos artículos periodísticos. Directora del Programa de Doctorado Educación, Cultura y Sociedad (2003-2006). Participa en diferentes proyectos nacionales e internacionales y es miembro de varias sociedades científico-profesionales.

SANDRA CRISTINA FAGUNDES DE LIMA (BRASIL)

Doutora em História pela Universidade Estadual de Campinas (2004) e mestre em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (1997). Possui graduação em História (1988) e especialização em Sociologia pela Universidade Federal de Uberlândia (1994). É professora adjunto da Universidade Federal de Uberlândia, atua na graduação e na pós-graduação. Desenvolve pesquisas na área de

Educação, com ênfase em História da Educação. Investiga principalmente os seguintes temas: instituição escolar, escola rural, escola primária, cultura escolar, ensino de História e historiografia.

SONIA REGINA DE MENDOÇA (BRASIL)

Sonia Regina de Mendonça concluiu o doutorado em História Econômica pela Universidade de São Paulo em 1990. Atualmente é Aposentada da Universidade Federal Fluminense, contando com credenciamento junto ao Programa de Pós-Graduação em História da UFF. Publicou mais de 50 eriódicos especializados e 56 trabalhos em anais de eventos. Possui 26 capítulos de livros e 14 livros publicados. Possui 118 itens de produção técnica. Recebeu o Prêmio INTERCOM pela orientação da tese Imprensa, Poder e Público de Marialva Carlos Barbosa e o Cientistas de Noso Estado da FAPERJ para o biênio 2005-2006.

JOSUÉ NORBERTO RAMÓN SUÁREZ (COLOMBIA)

Profesor titular de la Universidad de Pamplona. Doctor en Ciencias de la Educación (RUDECOLOMBIA), Magíster en Educación (UPN. Bogotá) y Licenciado en Educación (Unipamplona). Actualmente es director dela Maestría en Educación de la Universidad de Pamplona y del Grupo de Investigación en Educación Rural (Clasificado C Colciencias) el cual trabaja en el desarrollo e implementación de modelos educativos pertinentes para el área rural. Finalmente participa en el desarrollo proyectos de investigación (financiados por Colciencias y por CLACSO) relacionados con la formación de pequeños productores de caña y el desarrollo de competencias de los modelos educativos rurales en la lucha contra la pobreza.

MARÍA DEL CARMEN FERNÁNDEZ (ARGENTINA)

Lic. en Ciencia Política (UNR, Argentina) Prof. en Ciencias de la Educación (UNR, Argentina). Magíster en Educación con Mención en Historia de la Educación (UNER, Argentina) Doctoranda del Doctorado en Educación (UNER, Argentina). Prof. Cátedra Historia Socio-Política del Sistema Educativo Argentino, Ciclo de Formación Docente, Escuela de Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario (UNR) Argentina. Prof. Cátedra Núcleo Histórico-Epistemológico. Carrera: Prof. Y Lic. en Ciencias de la Educación. Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario (UNR) Argentina.

MARÍA ELISA WELTI (ARGENTINA)

Prof. en Ciencias de la Educación (UNR, Argentina). Magíster en

Educación (UNER, Argentina) Doctoranda del Doctorado en Educación (UNER, Argentina). Prof. Cátedra Currículo y Didáctica, Ciclo de Formación Docente, Escuela de Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario (UNR) Argentina. Prof. Cátedra Núcleo Histórico-Epistemológico. Carrera: Prof. Y Lic. en Ciencias de la Educación. Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario (UNR) Argentina.

MARÍA EUGENIA GUIDA (ARGENTINA)

Prof. en Ciencias de la Educación (UNR, Argentina), Maestría y Doctoranda. Maestría y Doctorado en Educación (UNER, Argentina). Prof. Cátedra Núcleo Histórico-Epistemológico. Carrera: Prof. Y Lic. en Ciencias de la Educación. Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario (UNR) Argentina.

TALÍA VIOLETA GUTIÉRREZ (ARGENTINA)

Profesora en Historia y Licenciada en Historia (UNLP); Doctora en Historia (UNLP); en el año 2007 es autora del libro titulado: *Educación, agro y sociedad. Políticas educativas agrarias en la región pampeana. 1897-1955*. Jefe de trabajos prácticos en Historia Argentina II (siglo XX) e Investigadora del Centro de Estudios Históricos Rurales. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación- Universidad Nacional de La Plata. Programa I+D Continuidades y cambios en la Argentina rural del siglo XX, Universidad Nacional de Quilmes.

LUIS ALFONSO ALARCÓN MENESES (COLOMBIA)

Profesor Facultad de Ciencias Humanas – Universidad del Atlántico (Barranquilla- Colombia); Director Grupo de Historia de la Educación e Identidad Nacional; Editor Revista Historia Caribe; Miembro de la Sociedad Española de la Educación; Miembro del equipo MANES; Magister en Historia Universidad Nacional de Colombia; Candidato a Doctor en Teoría e Historia de la Educación UNED-España; Autor de libros y artículos relacionados con la historia de la educación, manuales escolares, identidad, ciudadanía y nación.

MIRTA MOSCATELLI (ARGENTINA)

Historiadora, graduada en la Universidad Nacional de Rosario (UNR) Magister en Ciencias Sociales (FLACSO), Profesora de Historia Socio-política del Sistema Educativo Argentino y de Procesos de Modernización (Historia Argentina y Latinoamericana)

en la UNR. Integrante del equipo de investigación PAV "*La enseñanza y el aprendizaje de saberes socialmente productivos. Los saberes del trabajo*", dirigido por la Dra. Adriana Puiggròs. Es autora y coautora de diversos artículos sobre su especialidad.

ALICIA CIVERA CERECEDO (MÉXICO)

Doctora en Investigación Educativa, por el Departamento de Investigaciones Educativas, México. Investigadora en El Colegio Mexiquense. Cuenta con varias publicaciones en historia de la educación, sobre todo sobre educación rural y formación de profesores en el siglo XX en México y América Latina. Su libro más reciente es *La escuela como opción de vida: la formación de maestros normalistas rurales en México, 1921-1945*, El Colegio Mexiquense, 2008.

JUAN BERNARDO ALFONSECA GINER DE LOS RÍOS (REPÚBLICA DOMINICANA)

Licenciado en Sociología (UNAM); Maestro en Ciencias Sociales (FLACSO-sede México); Candidato a Doctor en Estudios Latinoamericanos (UNAM). Actualmente desarrolla estudios historiográficos sobre los procesos de institucionalización de la escuela en contextos rurales de México y la República Dominicana dentro del programa de posgrado del Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México, materia sobre la que cuenta con varias publicaciones.

JAIME CAICEO ESCUDERO (CHILE)

Doctor en Ciencias de la Educación (Pontificia Universidad Católica Argentina, 1996). Académico por 40 años en diversas universidades chilenas y argentinas; investigador en el plano de la historia de las ideas y de los grandes educadores chilenos; ha participado en más de 50 congresos nacionales e internacionales con ponencias; ha publicado sobre 30 libros y 120 artículos en revistas especializadas. Actualmente es académico de la Universidad de Santiago de Chile, Director del Colegio Santa Isabel de Hungría en Santiago de Chile y Miembro del Directorio de la Sociedad Chilena de Historia de la Educación.

FERNANDO JOSÉ MARTINS (BRASIL)

Pedagogo, mestre em educação pela Universidade Federal do Paraná e doutorando em educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS. Docente do colegiado de Pedagogia da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste, no campus

