

Nuestra Identidad Nacional desde la memoria de los protagonistas

Martha Huerta Ferraz *

Resumen

La investigación realizada por el departamento de Ciencias de la Educación del Centro Regional de Profesores (CeRP) del Norte - IFD "Voces del Norte Rural" permitió conocer muy de cerca la realidad Educativa Rural Uruguaya y especialmente la zona fronteriza de la ciudad de Rivera en la década del 50 y 60. La misma consistió en entrar en contacto directo con los protagonistas (maestros/as) que formaron y forman parte de esta realidad. Se recuperó, a través del relato de historias de vida, la formación que poseían los docentes del medio rural, la forma y percepción del ingreso a la docencia, así como las trayectorias y saberes construidos por los mismos en las décadas del 50 y 60. La visita a las escuelas rurales de nuestro medio permitió conocer la complejidad en que está inmersa la propia escuela como institución. La educación rural comprendida en el marco de la historia de la educación uruguaya, se ha presentado a través de un proceso de sucesivos cambios, en virtud de los diferentes modelos educativos establecidos a partir del "vareliano". Nuestra escuela nació a la luz de los relatos que apuntaban a la idea de progreso y de la formación del ciudadano. Estas ideas instituyen hoy nuestro campo educativo. Los educadores uruguayos recrearon esos aportes, interviniendo con acciones concretas para modificar la institución escolar y la realidad social.

Palabras clave: identidad nacional, educación, medio rural

Abstract

Research by the Department of Education Sciences from the North Regional Teachers Center (CeRP) - IFD "Rural Northern Voices" allowed closely know reality Uruguayan Rural Education and especially the border region of Rivera in the 50 and 60. The research belong from the direct contact with the teachers that were and are part of this reality. We recover, through telling stories of life, the knowledge owning by this rural teachers, form and perception of income to teaching, the development and wisdom built by them in the decades of 50 and 60.

The visit to our rural schools allowed to know the complexity means that the school is involved as an institution. Since Varela's method, rural education, within the framework of the Uruguayan educational history has been presented through a process of successive changes. Our school was born in the light of the narratives that pointed to the idea of progress and the formation citizens. These ideas are today our educational field. Uruguayan educators recreated those contributions, intervening with concrete actions to change the school and social reality.

Key- words: rural reality-education-national identity

El propósito de este artículo apunta a compartir y difundir la información obtenida en un trabajo de investigación que se propuso conocer lo que ocurrió en la educación primaria en las zonas rurales fronterizas de Rivera en las décadas del 50 y 60.

La línea de investigación corresponde al programa denominado **PIEEF** (Programa de Investigación y Extensión Educativa en zona de Frontera) que surge del grupo de acciones que ha venido implementando el Departamento de Educación del CeRP del Norte- Rivera.

Los informantes clave son los maestros rurales de la época, personas que vivieron y que participaron de tan amplio movimiento de la educación uruguaya. Estos actores son referentes fundamentales como testimonios vivos de una época de "florecimiento" educativo nacional y que transita posteriormente hacia un notorio deterioro. Se busca reconstruir una mirada "a la distancia" mediante quienes estuvieron oportunamente implicados desde "adentro" e hicieron la transición en las décadas mencionadas, encontrándose hoy alejados del sistema.



Introducción

En el año 2007 se inició la investigación “Recuperando voces: historia de la educación en la frontera riverense entre las décadas del 50 y 60”, poniéndose en marcha con el objetivo de realizar aportes a la reconstrucción de nuestra historia reciente, desde el contexto educativo rural en la frontera norte del país. Así se diseña la metodología y comienza la recolección de datos, se recaban las historias de vida y trayectorias laborales de los sujetos protagónicos: los maestros/as que desarrollaron su actividad en la zona rural durante estas décadas.

Propósitos de la investigación

- Exhumar los genuinos creadores de la pedagogía nacional en nuestra historia reciente.
- Promover políticas culturales para el rescate de los patrimonios locales de la producción académica.
- Reivindicar a la pedagogía como productora de pensamiento.

Nos focalizamos en la historia de la educación en la zona fronteriza de Rivera, pretendiendo recuperar las voces habitualmente silenciadas, las que dan cuenta de la subjetividad de un sector de la población en una determinada situación histórico-social a través de historias de vida con la finalidad de conocer la formación que poseían los docentes del medio rural, la forma y percepción del ingreso a la docencia, así como las trayectorias recorridas.

Objetivo general: Reconstruir la historia de la educación rural en general, y de la formación docente en particular, al norte del Uruguay.

Objetivos específicos: Recuperar voces habitualmente silenciadas en determinada situación histórico-social, a través de narrativas.

Producir información sobre la formación de los docentes rurales en las décadas del 50 y 60.

Conocer los recorridos de la educación rural en ese período.

Presupuestos conceptuales y metodológicos

En virtud de tratarse de una reconstruc-

ción histórica se desarrolla una estrategia investigativa de corte cualitativo. El modelo de producción del conocimiento es el narrativo, hoy afianzado en el campo de las ciencias humanas, especialmente a partir de los desarrollos de la antropología, el que se ha convertido en una alternativa importante frente al modelo paradigmático tradicional (Bolívar, 2001).

Por otra parte, las fronteras entre ciencia y narración literaria tienden a desvanecerse por las distintas y difundidas experiencias realizadas tanto en el arte como en las ciencias humanas. Si la historia se escribe desde los actores, haciendo que puedan expresar sus “voces”, entonces la aproximación emic¹ y la auto comprensión de los sujetos juegan un papel importante en tal cometido. La propuesta metodológica se basa en el presupuesto de reflexividad: “lo objetivo se refleja, y se refracta, en lo subjetivo” (Ibáñez, 1994).

En este caso, la metodología cualitativa con enfoque narrativo permite comprender los significados que los sujetos-actores elaboran en su vida cotidiana, el modo en que experimentan el mundo, en que van construyendo su identidad, su subjetividad, en que son condicionados histórica y socialmente. Esto permite identificar las articulaciones entre lo socio-histórico, lo institucional, lo grupal y lo individual en las organizaciones educativas a través del tiempo.

Pautas orientadoras del diseño metodológico

Se determinan momentos para implementar la investigación, ya que, por las características de la misma se opta por un diseño no lineal, esto es “abierto y espiralado”. La palabra momentos-los que van y vienen- parecería más adecuada para definir las distintas fases de la investigación.

1^{er} MOMENTO: Reflexión y preparación del proyecto

- a) Formulación del problema.
- b) Revisión de la literatura.
- c) Elaboración referencial teórico.
- d) Selección de contextos, casos y fechas.

2^{do} MOMENTO:

- a) Entrada y realización del estudio



de campo (con revisión del problema y referencial teórico).

- b) Ajustes de técnicas.
- c) Elaboración de archivos
- d) Análisis preliminares.

Técnicas de recolección de datos: entrevistas en profundidad, relatos de vida, y –para triangular- análisis de documentos (personales de los maestros, libros diarios y matrícula escolar). Se realizan 17 entrevistas en profundidad, tres relatos autobiográficos escritos, análisis documental (libros diarios, copiador de notas, libros de matrícula y carpetas de méritos).

3^{er} MOMENTO:

Ampliación del campo. Se integran más casos al estudio (9 entrevistas en profundidad).

Total de actores entrevistados: 26.

Edad de los entrevistados: entre 82 y 96 años.

4^o MOMENTO

Etapa de salida, análisis final y escritura.

Análisis y conclusiones

1.1 sobre la Formación Docente

En general los maestros entrevistados expresan que no contaban con un instituto con régimen de estudios reglamentado, concurrían a dar exámenes libres a Montevideo. Estudiaban y se formaban, como lo expresaran, “entre ellos mismos”; algunos profesores venían en tren desde Montevideo a orientarlos en materias básicas: Historia, Pedagogía, Psicopedagogía, Metodología, Caligrafía, Lectura.

Las prácticas las realizaban sólo en escuelas de la ciudad, no tenían práctica rural. El Plan vigente era del año 1939, aunque algunos señalan la existencia de lineamientos antes de la instalación de dicho plan. Para la obtención del título de Maestro, se debía concurrir a los Institutos Normales de Montevideo o Paysandú.

Los tribunales examinadores concurrían al interior en los períodos de diciembre y de febrero. La carrera se estructuraba con una duración de tres años: quinto, sexto y séptimo; la exigencia de ingreso era tener aprobado 4^o año de secundaria y además se rendía un examen de admisión.

El plan de estudios correspondiente al año 1939 constaba de cursos teórico-prácticos.

Quinto año: Agronomía (2hs), Economía Doméstica(1h), Lectura (2 hs), Educación Física(3hs), Solfeo y Canto(2hs), Caligrafía(1h), Derecho constitucional (2 hs), Pedagogía(2hs), Psicología (3hs), Sociología y Ed. Política(1h), Alimentación Racional (1 h), Francés, Cosmografía. (2hs). Manualidades(2hs), Arte plástica musical (2hs).

Sexto año: Higiene (1h), Puericultura (2h), Modelado(2hs), Ortofonía (2hs), Ampliación de Lenguaje(2hs), Educación Física, Agronomía(3hs), Pedagogía (3hs), Dirección de coros, Metodología(2hs), Psicología del niño, Adolescente.(3hs), Filosofía-Lógica(2hs), Arte, Práctica Docente(12hs), Dirección de coros.

Séptimo año: Filosofía(3hs), Psicología Aplicada(1h), Psicopedagogía(3hs), Metodología(2hs), Matemática(1h), Dirección de coros(2hs), Filosofía (3hs), Educación Física, Historia de la Escuela Uruguaya(2hs) y Práctica Docente(20hs), Psicología aplicada(1h) Legislación(1h), Historia y Filosofía de la Educación(3hs).

Respecto de la asignatura Puericultura, muchos de los entrevistados manifestaron que viajaban a Montevideo y visitaban el Hospital de Clínicas donde les mostraban niños enfermos con diferentes maneras de comunicarse.

El método que utilizaban en sus estudios era la exposición memorística, la que luego replicarían con sus alumnos.

Se agregan en las entrevistas materias que podrían estar comprendidas en los lineamientos generales que se siguieron antes del surgimiento del programa oficial del año 39: Astronomía, Arte, Derecho, Modelado, Legislación Escolar.

Como referentes pedagógicos y personalidades destacadas se cita a Margarita Isnardi, al maestro Abner Manuel Prada, Antonio Cabrera, Washington Rodríguez, Morena Munich, Gilberto Da Costa, a quienes se le atribuían las características de entusiastas, pioneros y con fuerte vocación de servicio.

Ingresé al instituto en 1946, nos daban clase en la escuela N° 8, la Escuela Peleteiro (se llamaba así por las maestras fundadoras), la misma estaba ubicada enfrente a la sala de ANTEL, el primer examen que di fue en febrero del



47. Vinieron profesores de Montevideo, muchos no aprobábamos y, por eso, debíamos ir a Montevideo en otro período, generalmente en febrero, a darlos libres. Nos tomaban el examen en el Instituto María Orticochea.(A1)

La secretaria del Instituto era la Srta. Victoria Bisio, era una compañera y amiga de nosotros. En aquella época el instituto era una comunidad, salíamos todos juntos, éramos muy unidos. Margarita Isnardi fue la fundadora del instituto normal de Rivera; era la más entusiasta, sabia y le encantaba la carrera.(ídem)

También visitábamos, mientras estudiábamos, escuelas de enseñanza distintas, como Villa Sara y la Escuela de Curticeiras. La última, era una de las mejores de la época, tenían ganado y plantaban. Hacíamos las prácticas escolares en las Escuelas N° 1 y N° 2.(ídem)

Cuando íbamos a Montevideo a dar exámenes los rendíamos en el Instituto pero una vez di un examen en un salón de la Biblioteca Nacional. Eran tres señoras, "viejas", que tomaban los exámenes. Había estudiantes del interior y de Montevideo. Estaban preguntando un autor que nosotros, los de Rivera, no habíamos estudiado; una muchacha me dijo que ella tenía material y me lo leyó. Los de Montevideo sabían más que los del interior. Cuando entré al salón para dar el examen oral, me preguntaron ese autor y yo dije lo que la muchacha me había leído. Pero las señoras estaban hablando de ropa y moda, me acuerdo que era primavera. Yo repetí nuevamente todo lo que había dicho y ellas seguían hablando. Fue así como repetí tres veces lo que sabía y me aprobaron el examen. Aprobé, repitiendo lo mismo. Ellas me oían, pero no me escuchaban; estaban muy entretenidas.(ídem)

Ingreso a la Docencia

En las narraciones aparecen recurrencias tales como: todos se recibieron después que empezaron a trabajar, pero el ingreso efectivo a la docencia se realizaba por concurso de oposición libre. Esto es, los maestros rurales-en su mayoría- estudiaban mucho (como estudiantes o concursantes), por lo que la relación teoría-práctica estaba asegurada por la situación de trabajar en la escuela y estudiar, se daba una especie de reflexión-acción involuntaria, pero con muy buenos resultados. Todos cuentan que destinaban parte del sueldo para comprar libros. Aquellos maestros

que desearan dedicarse a trabajar en escuelas rurales, tenían la oportunidad de especializarse durante un año lectivo en el Instituto Normal Rural, que funcionaba con un régimen de internado, en Cruz de los Caminos (departamento de Canelones).

En la mayoría de los relatos aparecen datos sobre escuelas que se caracterizaban por una enseñanza activa y contextualizada con proyectos productivos: criaban ganado y plantaban.

Todos se conocían, ya que existían ámbitos de intercambio como jornadas académicas, campamentos escolares y las misiones sociopedagógicas. Algunos de los interlocutores narran su participación en las mismas¹.

Según datos recabados, en el año 1958 existían 739 escuelas rurales de maestro único, sobre un total de 1286 escuelas rurales(Anales del Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal, Dic. 1963), otras escuelas contaban con "ayudantes". El cargo de maestro rural muchas veces se acompañaba del cargo de Director, siendo el/la maestro/a quien desempeñara ambos roles.

En la primera escuela que trabajé era un cuartelillo, era la Escuela N° 38, cerca de Corrales. Logré la efectividad en el año 58, elegí la Escuela N° 87, en Tres Cerros. Me hice cargo el 10 de setiembre del 58. Tenía el cargo de *maestra-directora*, conmigo trabajaba una maestra que era ayudante, que sabía mucho.(A1)

Tomaba ONDA para ir, el ómnibus me dejaba en el destacamento de Manuel Díaz, yo esperaba allí sentada hasta que amanecía, que me venía a buscar un señor y me llevaba en auto hasta la escuela. No siempre me llevaban en auto, me llevaban en carro, del cual me caí dos veces. A veces tenía que ir a pie hasta la escuela, me quedaba como a una legua, iba por un caminito por el medio del campo. La misma quedaba en Rincón de Tres Cerros.(ídem)

En función de este cargo estatal, el maestro sabía del compromiso asignado, esto lo conducía a ser un referente con diversos cometidos sociales, no estando solamente circunscrito al aula, sino atento a una comunidad que lo necesitaba y que esperaba aprender de él.

Los sacrificios personales y familiares no eran menores, muchos hacen referencia al



desprendimiento y desarraigo familiar que implicaba un cargo rural; sin embargo, en los relatos se puede apreciar satisfacción, se resalta lo anecdótico y no se lo recuerda como algo trágico.

Mientras trabajaba en esa escuela, hubo una creciente, yo hacía poco que me había casado y mi marido me fue a ver ese fin de semana, comenzó a llover por la noche y cuando nos levantamos al otro día, estaba todo inundado, la creciente llegó a una cuadra de la escuela. No podíamos salir de allí, la opción que nos quedaba era ir a la casa del vecino que se encontraba del otro lado del cerro. Tuvíamos que ir a caballo... Mi marido demoró una semana en poder venirse de allá.(A1)

Destacamos la multiplicidad de tareas que debía cumplir el/la maestra en el desempeño de su cargo docente, lo que, sin duda, iba más allá del establecimiento Institucional.

Me llamaron para ayudar a la partera en un parto, cosa que nunca había visto, pero me animé y entré: nació un hermoso niño; yo elegí el nombre y le puse Walter Hugo, me eligieron para madrina y hasta ahora él me viene a visitar.(A10)

El trabajo con los niños

Los/as maestros/as debían planificar para un grupo de niños en diferentes niveles, no traduciendo en sus discursos esto como un problema. El horario escolar rural era de 10 a 15 h, compartían con los niños el almuerzo y merienda. Se señalan prácticas de horticultura y jardinería como fundamentales en la formación del niño rural, por lo que se observa hoy. Respecto de su relación con los mismos, es recurrente la afirmación del respeto y admiración que éstos sentían por la/el maestra/o. El trabajo con los niños iba más allá del aula, pues a través de ellos el maestro se acercaba a las familias de la zona.

Estuve en Cruz de San Pedro. La escuela tenía como mucho 30 alumnos. Fue muy lindo tratar con el niño de campo, es muy sano. Yo les enseñaba a tejer a las niñas. (A10)

Me ocurrió con uno de mis alumnos, su nombre era Nelson, era un niño muy inquieto, no permanecía ni 5 minutos sentado hasta que opté por sentarlo en el escritorio conmigo, y como estaba tejiendo lo até con una lana en la pata

del escritorio...cuando noté su ausencia pregunté: -Nelson, ¿donde estás? Y el me respondió: -acá debajo de la mesa, maestra, atando la lanita que se reventó. (ídem)

El niño rural es el niño más humilde que tengas para trabajar; respetuoso, obediente, trabajador..., yo tenía niños que habían estado toda la tarde sacando papas y boniatos de la tierra con el padre, y al otro día venían a la escuela limpios con su túnica y su moña a trabajar.(ídem)

La maestra tenía autoridad" "yo siempre fui muy severa y disciplinadora con los niños.(ídem)

Respecto de la formación de los niños, se ve claramente la fuerte impronta de disciplinamiento que imperaba en los maestros de la época, muchos hacen referencia a términos como "corregir", "machacar", "disciplinar", entre otros.

Representaciones sobre el rol del docente rural

Animaba a los maestros una especie de compromiso social por encima de un supuesto mandato institucional. Las historias personales se cruzan con las historias Institucionales. El centro de atención social era la escuela, ahora pasa a otras instituciones, lo que hace que se pierda el vínculo.

Se observa que en las entrevistas cuando se pregunta por los inspectores-en la mayoría de los casos- se les da poca importancia "y bueno, iban poco, por las distancias", rápidamente pasan a relatar otras cosas; en los relatos priorizan naturalmente aquello que les parece más importante, y eligen hablar de su relación con la comunidad, con el vecino, con la comisión de fomento. La comisión de fomento (C.F.) aparece en varios relatos como algo necesario pero difícil de manejar. Algunos presidentes de C.F. con mucho poder determinaban el ingreso a la misma, así como la participación en los beneficios realizados por la misma.

Existía un fuerte mandato social establecido por encima del sistema, los docentes eluden lo formal y se afincan al medio (y el sistema se beneficia de eso), las escuelas funcionaban a pesar de lo que el sistema podía proporcionarle a la escuela rural (los docentes iban los sábados, pintaban la escuela con los vecinos, formaban grupos de danzas). El peso de la comunidad era tan



fuerte y a tal punto que había una especie de moralidad establecida de forma que el docente, si era soltero, debía ir con su hermana o con su madre como garante moral, de lo contrario no podría ocupar el cargo de director. La inspección departamental ya tenía como criterio que el maestro soltero estaba impedido de ocupar cargo de dirección rural, esto lleva a que muchos maestros se casaran y encontramos muchos casos de matrimonios de maestros, la inspección facilitaba el matrimonio entre maestros.

Se les pregunta si se sentían funcionarios públicos en la zona (junto al policía, al juez de paz); la mayoría se sentía vecino. En algún relato se recoge que algunos estancieros presentaban rechazo por los funcionarios públicos. Hay que recordar que era una época de bonanza económica, en el marco de la política de sustitución de importaciones donde se estimuló la producción, entonces la iniciativa privada parecería haber cobrado cierta fuerza, y el Estado, con tantos funcionarios, empezaba a ser mal visto por quienes se dedicaban a la actividad privada y a la producción.

El maestro del 50 era un referente en la comunidad, se ganó ese lugar. Los relatos sobre las escuelas ranchos, donde se cocinaba en el piso, llenos de goteras, muestran una realidad que lleva a construir, a mejorar, a organizar comisiones, a relacionarse con los vecinos.

Escuela-comunidad

Los proyectos productivos tuvieron su importancia. En un caso se relata que la escuela producía maní y se lo vendía a una fábrica de aceite de maní (la fábrica se llamaba Mandubí, hoy es un barrio que ha crecido mucho, y la fábrica ya no existe). Recibía dinero de esa producción, tiene mucho que ver con las relaciones comerciales y comunitarias y estaba muy atada a la escuela. Hoy los proyectos se vehiculizan desde lo institucional, en aquel entonces se definía más por lo comunitario, el peso era más social, no se vivía como un mandato de la escuela: "El maestro venía a la ciudad a conseguir semillas con las barracas, mudas de plantas para la huerta, y todo lo hacía y lo conseguía por amistad".

La escuela se desarrolla como único centro de cultura en poblaciones aisladas y como

única representación de lo estatal, lo que la conduce a desplegar una participación unidireccional hacia la población. Desde la escuela rural, el maestro construye con la comunidad valores culturales.

Las escuelas granja se iniciaron en el año 1945 como experiencias piloto (Proyecto del Consejero Agustín Ferreiro) y se presentaron a la comunidad como una propuesta de participación diferente.

Las obras de Agustín Ferreiro, así como las de Reyna Reyes, dan cuenta de la situación de la escuela rural y de la campaña y de la preocupación e iniciativas del magisterio de la época en relación al proyecto de desarrollo de país que subyacía en ese momento.

Misiones sociopedagógicas

Las misiones responden a un movimiento de maestros y estudiantes, registrado en los años 40. La primera misión se lleva a cabo en Caraguatá (Tacuarembó) y la preocupación se centra en la problemática de los rancharíos rurales. Se busca acercar elementos que logren superar el estado de pobreza y aislamiento, transformar hábitos de higiene, atención de salud, de alimentación.

Durante muchos años hicimos misiones sociopedagógicas, llevábamos estudiantes de magisterio, fuimos a Minas de Corrales, Tranqueras, Vichadero, Paso de Ataque, íbamos en camionetas y nos quedábamos tres o cuatro días por ahí. (A4)

Prosperaron las misiones sociopedagógicas de manera espontánea, sin que el Estado o el sistema interviniera, las realizaban personas en general, estudiantes y docentes, hay casos de participación en las misiones socio pedagógicas con apenas 16 años, hombres y mujeres, (lo que hoy consideramos adolescentes); en la época eran maestras y maestros comprometidos que asumían un rol de "sacerdote laico".

Los que sabían cortar el pelo hacían de peluqueros, los que sabían primeros auxilios hacían de enfermeros, otros se transformaban en choferes para transportar a los enfermos al hospital, es decir, hacían todo lo que podían a beneficio de las personas necesitadas, no tenían apoyo de ninguna Inspección de carácter especial y tampoco de ninguna autoridad política, lo hacían por pura y espontánea



voluntad.(A4)

Se enseñaba partes de la higiene, agronomía, a escribir por lo menos el nombre, se hacían censos para saber la profesión de cada uno.(ídem)

Paradójicamente, cuando el sistema institucionaliza las misiones sociopedagógicas u otras experiencias, éstas empiezan a decaer. Una explicación posible puede ser el que la sociedad plural haya cambiado, pero -tal vez- aquello que surge como algo deseado y espontáneo, al institucionalizarse, pierda su esencia y su sentido original: la legitimidad no se respaldaba en la normativa y sí en acciones y nexos con la comunidad.

Las innovaciones surgían espontáneamente en el lugar, la escuela tenía esa forma de trabajo. Cuando-más adelante- llegan los nuevos docentes mandatados a replicar la experiencia, tienen dificultades de insertarse en esa forma, porque-tal vez- ha perdido el sentido, ya no eran experiencias fácilmente replicables en otras realidades. Tenía que ver con la historia de las personas, tenía un sentido en el contexto, en cada caso. Esta generación conforma una tradición atada a las singularidades personales.

Aquello que pudo trasladarse a otras escuelas tuvo un éxito relativo, por ejemplo, los nucleamientos escolares, que surgen como iniciativa de algunos grupos con buenos resultados, luego perduró más por imposición del sistema; en ese caso, sin el éxito de la experiencia genuina, pasa a formar parte de una estructura atada a un sistema preestablecido que se rutiniza.

La escuela rural del norte del país posee una larga historia, historia de pobreza, de aislamiento, de exclusión social, de establecimientos con condiciones mínimas en las que no se podía funcionar; no obstante descubrimos una historia de guerreros, con capacidad de entrega y fuerza admirables, que supieron darle a nuestra educación rural una identidad sustentada en el valor, el sacrificio y el amor a la enseñanza. Se fue configurando, entonces, un perfil de docente basado en algunos atributos esenciales como la disciplina, un sistema de valores en relación a la función socializadora y una fuerte vocación de servicio.

Nuestros maestros y maestras de la escuela rural uruguaya sintieron en esa época el deseo de emprender una carrera, dejando sus propias familias de lado por una misión de sueños junto a los más desprotegidos, se trataba de un maestro autónomo, comprometido con la educación y la sociedad.

Surgen referentes pedagógicos como Margarita Isnardi, Manuel Abner Prada, entre tantos otros. Cabe a ellos la concepción de profesional “crítico y transformador de la realidad”.

La memoria es fundamental para recuperar nuestra identidad, el magisterio rural del 50 es parte de la historia educativa en la que se cruzan épocas de auge y de profundas crisis. La lectura del pasado y el conocimiento del presente nos permiten construir un futuro con reales posibilidades de cambio para la educación uruguaya.

* Martha Huerta Ferraz. Profesora de Filosofía de la Educación en CFE. Profesora de Filosofía en CES. Magíster en Educación. Actualmente se desempeña como profesora en CeRP del Norte, IFD de Rivera y Liceo N° 1 de Rivera

Referencias bibliográficas

Bolívar, A.; Domingo, J. y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: La muralla.

Ibáñez, J.(1994). *El regreso del sujeto. La investigación social de segundo orden*. Madrid: Siglo XXI.

Prada, A. (1987). *Escuelas Granjas: testimonio de una experiencia en dos décadas de la historia de la escuela uruguaya*. Montevideo: Revista de la Educación del Pueblo.

Notas.

1 Basado en Sapir (Antropology and Sociology, 1927, K. L Pike(1954) construyó el par etic/emic para categorizar puntos de vista éticos y émicos para la descripción de la conducta. Conceptos que proceden del par “phonetics” (fonética) /phonemics”(fonémica). El enfoque emic se caracteriza, por ser específico e intracultural, se basa en el descubrimiento, constituye un punto de vista interior, es relativo, integrador, subjetivista; frente al enfoque etic que es genérico e intercultural, se basa en la predicción constituye un punto de vista exterior y fragmentador.

