
LA ESCUELA PRIMARIA RURAL EN ARGENTINA. EXPANSIÓN, ORIENTACIONES Y DIFICULTADES (1916-1932)

Adrián Ascolani^(*)

RESUMEN

Sobre la educación primaria rural en Argentina se tiene apenas una vaga noción de lo que ha acontecido durante la primera mitad del siglo XX. Por un lado, está presente la visión optimista de la expansión cuantitativa de la escolarización primaria, que por inferencia se extiende al ámbito agrario; por otro, las pocas referencias que la Historia Agraria ha aportado sobre la cultura y la educación rural tienen a mostrar una difusa y sombría realidad sobre la modernidad de los agricultores y nada dicen de otros actores rurales subalternos. En este artículo nos proponemos detectar los avances y problemas del desarrollo de la educación primaria rural; recobrar algunas de las voces principales que orientaron o cuestionaron este proceso y analizar la suerte de los intentos de reforma que intentaron acercar el currículo escolar al medio y necesidades de la producción agropecuaria de la región cerealera argentina, que ha sido en dicho período la más dinámica y conectada a los mercados internacionales.

Palabras llave: Educación primaria rural; agricultores; escuela rural; maestros rurales

La escuela rural primaria argentina ha sido, entre las latinoamericanas, la más extendida en número y en alcance de la alfabetización temprana que ha logrado, durante la primera mitad del siglo XX. Aun careciendo del impulso socialmente transformador de las escuelas primarias federales mexicanas, ha tenido una incidencia relevante, sobre todo en la región rural más moderna del país, productora de cereal, en cuanto a modelar un determinado tipo de socialización de los niños (CIVERA CERECEDO, ALFONSECA GINER DE LOS RÍOS y ESCALANTE FERNÁNDEZ, 2011; CIVERA CERECEDO, 1997; LÓPEZ y GONZÁLEZ PÉREZ, 2009; VAUGHAN, 2000; WERLE, 2007). El estudio de la historia de la educación rural en la Argentina es relativamente reciente. Los aportes más valiosos se refieren a la educación agro técnica (GUTIÉRREZ, 2007a, 2007b; RODRIGUEZ VÁZQUEZ, 2008; ASCOLANI, 2011), aunque también hay algunos estudios monográficos sobre la educación primaria rural y sobre la formación del magisterio rural (ASCOLANI, 2007), no obstante aún se está en una etapa embrionaria de la investigación en esta área temática. En este artículo focalizaremos nuestra mirada en la educación rural de la región productora de cereal –que en gran medida coincide con la Región Pampeana–, en el período que va desde la primera guerra mundial a la crisis de la década de 1930, el cual

^(*) Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Conicet) e da Universidad Nacional de Rosario – Argentina. E-mail: pasaje@infovia.com.ar.

representa un momento de consolidación temporal de una determinada estructura social agraria, con características que perdurarán durante cinco décadas.

Debemos advertir que en la gran región cerealera de Argentina no existió un campesinado nativo vinculado a un régimen de propiedad y explotación minifundista, pues se trató de un área de incorporación tardía a la producción capitalista, en el último tercio siglo XIX. De tal modo, los actores campesinos eran inmigrantes recién llegados, de procedencia europea, y criollos mestizos que progresivamente fueron migrando desde las provincias del norte. El momento de llegada y el origen étnico marcaron su fisonomía como actores económicos, de tal modo que el agricultor propietario o arrendatario generalmente era de origen inmigrante. Debido al régimen de tenencia de la tierra, la mayor parte del asalariado rural tenía residencia urbana y conformaba una mano de obra esencialmente empleada en los períodos de cosecha de los tres cultivos principales: trigo, maíz y lino. La producción ganadera de la región fue igualmente moderna pero mantuvo relaciones sociales más tradicionales que la agricultura. Su tratamiento requiere algunas consideraciones particulares que exceden las posibilidades de este artículo, por lo tanto nos referiremos esencialmente al área agrícola.

LOS AGENTES EDUCACIONALES EN EL CAMPO

En la década de 1930 el analfabetismo continuaba siendo un problema grave en Argentina, aun cuando existían leyes de educación primaria gratuita y obligatoria desde mediados de la década de 1880. La Ley Orgánica de Instrucción Pública (1420) estableció, en 1884, la enseñanza universal, gratuita y obligatoria en Capital Federal y en los territorios nacionales dependientes del gobierno y fue fuente de inspiración para las leyes de educación primaria sancionadas en las diferentes provincias inmediatamente después. Por disposición constitucional, los gobiernos provinciales estaban obligados a garantizar la educación elemental en su territorio, no obstante esta prescripción fue insuficientemente cumplida en las áreas rurales de la región pampeana, a pesar de ser las más prósperas del país.

A fines del siglo XIX Argentina era un país preponderantemente agrario. En 1895, año en que comenzaba la segunda etapa de la llegada masiva de inmigrantes europeos, la región cerealera tenía una población rural que duplicaba a la urbana –1.230.729 habitantes frente a 656.783-. Las acciones estatales contra el analfabetismo estaban en su fase inicial, de modo que de cada 1000 niños, asistían a la escuela primarias 310 en la provincia de Buenos Aires, 269 en Santa Fe; 245 en Entre Ríos y 208 en Córdoba –área de producción cerealera, también integrada por el Territorio nacional de La Pampa– (REPUBLICA ARGENTINA, 1898). La acción de los gobiernos

provinciales era insuficiente, sobre todo en las áreas rurales, que se encontraban en su *boom* de expansión y poblamiento. En 1909, el Censo Escolar de la República revelaba que el impulso educacional había hecho avances notorios, estando alfabetizados prácticamente el 50% de la población en edad escolar –la obligación legal comprendía desde los 6 a los 13 años–; además otro 25% de esos niños eran catalogados como semialfabetos. El 37,9% de los niños empadronados –de 5 a 14 años de edad– asistía regularmente a las escuelas. Infelizmente este censo nacional, como los siguientes del período, no diferencian la población urbana de la rural, aunque se advierte que Santa Fe, la provincia más agrícola y a la vez más moderna, muestra el mayor índice de analfabetismo de los niños varones –28.341 frente a 16.893 niñas analfabetas–, de lo cual puede inferirse que era efecto del trabajo infantil rural. En las otras provincias esta diferencia no superaba el 10%.

Cuadro 1. Población en edad escolar en 1909 (5 a 13 años)

Provincia	Analfabetos	Semianalfabetos	Alfabetos
Buenos Aires	145.900	138.700	284.600
Santa Fe	67.664	63.335	130.999
Córdoba	52.700	49.936	102.636
Entre Ríos	38.528	37.128	75.656
Territorio de La Pampa	5.834	5.583	11.417

Fuente: REPÚBLICA ARGENTINA. *Censo General de Educación*, 1910, p. 61-83 y 145.

En esta etapa inicial de la expansión del sistema educativo, los actores educacionales seguían siendo diversos, de modo que se advierte una predominancia de las escuelas sostenidas por los gobiernos provinciales y un porcentaje alto de educación primaria en manos de particulares –especialmente escuelas confesionales– y de educación en el hogar. Esta última indica que en las zonas rurales era predominante la educación impartida por maestros –entiéndase profesores primarios– particulares, situación que sería modificada en la segunda década del siglo, con la efectiva creación de las escuelas primarias rurales nacionales.

Cuadro 2. Escuelas provinciales y municipales, nacionales y particulares en 1909

Provincia	Cantidad de alumnos y dependencia de las escuelas			
	Escuelas provinciales y municipales	Escuelas nacionales	Escuelas particulares	En el hogar
Santa Fe	42.225	4.727	19.414	8.586
Buenos Aires	115.758	4.690	26.052	22.057
Entre Ríos	22.269	3.130	8.316	4.106
Córdoba	26.367	3.675	12.719	8.837

Fuente: REPÚBLICA ARGENTINA. *Censo General de Educación*, 1910.p. 419-426.

Para paliar la insuficiente acción educativa de los gobiernos provinciales, en 1905 el Congreso de la Nación sancionó la ley 4874, propuesta por el legislador Manuel Láinez, según la

cual, por pedido de los gobiernos provinciales y con la necesaria constatación de su necesidad, podrían instalarse escuelas de enseñanza primaria dependientes del Consejo Nacional de Educación –organismo del gobierno federal– en las zonas rurales o suburbanas. Estas escuelas tenían un currículo reducido, desarrollado en cuatro años de estudio, y su función llegó a ser extremadamente importante en cuanto a alfabetización. Lograron diferente grado de expansión en las distintas provincias –ver cuadro 1–, del mismo modo como lo era el incremento de las escuelas provinciales –que incluían rurales y urbanas–. No obstante, es destacable el peso de la educación pública fiscal que crecía rápidamente, mientras que los alumnos de las escuelas privadas disminuían –especialmente en la provincia de Entre Ríos en la década de 1910– o bien se estancaban, salvo en la provincia de Buenos Aires. Los años ‘20 fueron de relativo estancamiento general del subsistema privado.

Cuadro 3. *Escuelas y alumnos inscriptos (1910-1926)*

Número de Escuelas									
	Consejo Nacional de Educación			Escuelas Provinciales (urbanas y rurales.)			Escuelas Privadas		
Provincia	1910	1920	1926	1910	1920	1926	1910	1920	1926
Buenos Aires	58	165	174	1591	1656	1942	348	309	318
Santa Fe	90	207	237	326	454	514	249	209	200
Entre Ríos	50	124	130	331	463	522	187	88	90
Córdoba	51	193	250	348	629	649	155	151	147
Número de alumnos inscriptos									
Buenos Aires	2801	19852	20213	143075	210387	265898	24888	30501	30.330
Santa Fe	7339	20295	21622	41935	71055	90650	19207	18922	19314
Entre Ríos	5162	10809	11306	28873	45102	51823	12732	6872	1159
Córdoba	4532	15235	18417	35519	56654	58681	13876	15054	15777

Fuente: REPÚBLICA ARGENTINA, Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, Dirección de Estadística y Personal, agosto de 1927. Trascripto en SAGARNA, 1927.

Con respecto al número de inscriptos en las escuelas públicas puede apreciarse que el gran crecimiento se dio en la segunda década del siglo. Las escuelas Láinez continuaron en aumento cuanto menos hasta 1930. En la provincia de Santa Fe llegaron a funcionar 440 establecimientos ese año, comenzando una drástica reducción luego del golpe militar del mes de septiembre, que no tuvo el mismo impacto negativo sobre el número de alumnos. Al propio tiempo, las escuelas primarias provinciales urbanas y rurales habían ascendido a 825. Cabe aclarar que una parte de las escuelas primarias nacionales se instaló en los núcleos urbanos pequeños y suburbios de ciudades: de 420 escuelas existentes en la provincia de Santa Fe en 1929, 314 eran efectivamente rurales (OSSANNA y otros, p. 464 y 468).

En la creación de las escuelas rurales, especialmente las Láinez, era fundamental la colaboración material del vecindario. Las donaciones de terrenos para edificar edificios escolares fueron muy frecuentes. Por lo común un agricultor propietario tomaba la decisión de hacer una contribución fuerte, ya sea un lote o dinero, y otros lo secundaban. Es interesante ver que incluso la crisis de 1930 no impidió que se siguieran edificando escuelas a base de donaciones. Entre los agricultores propietarios, hubo en ocasiones verdaderos filántropos que donaron terrenos de una hectárea para las escuelas. Estas personas habitualmente integraban las comisiones *pro edificio escolar* que recorrían la campaña y el pueblo cercano para reunir dinero. (LA TIERRA, 15/9/1932, p. 3; 30/10/1932, p. 3).

Aún con la constante creación de nuevas escuelas, el incumplimiento de la obligatoriedad escolar y deserción en las zonas rurales siguieron siendo significativos. En 1929 un informe oficial revelaba que, en la provincia de Santa Fe, de 235.000 niños en edad escolar, 84.000 no recibían instrucción. Algunos años después, en 1932, el escolar de la provincia de Córdoba indicaba que concurrían a la escuela 141.000 niños mientras que no lo hacían 86.833, de los cuales 18.965 eran totalmente analfabetos. (LA COOPERACIÓN, 9/4/1929, p. 1; LA TIERRA, 5/12/1932, p. 1).

Los motivos de la insuficiente alfabetización fueron diversos: la falta de arraigo de las familias de arrendatarios en los latifundios; la estacionalidad del trabajo rural y el trabajo infantil; las preocupaciones y urgencias económicas de los pequeños propietarios y arrendatarios que absorbían plenamente su interés en pos de la supervivencia o del ascenso en la escala social; la inestabilidad y estacionalidad del trabajo asalariado, cuya vida apenas era superior al nivel de subsistencia; la dispersión de las chacras y los malos caminos rurales; la insuficiencia numérica de escuelas y maestros; el atraso pedagógico; la reticencia de los maestros normales –principalmente las mujeres– a aceptar los bajos salarios y el aislamiento de las escuelas rurales, así como las inferiores condiciones de trabajo y equipamiento; la irracional distribución de las escuelas, cuya localización no obedecía a una previa planificación; el incumplimiento de muchos latifundistas de abrir escuelas en sus campos; la falta de cumplimiento de la obligatoriedad escolar por ignorancia o negligencia, favorecida por la falta de penalización; la discontinuidad de las clases por inasistencias reiteradas de los maestros; el descrédito de algunos maestros por inmiscuirse en conflictos locales; la falta de integración con los vecindarios. (EL MONITOR DE LA EDUCACIÓN COMÚN, 31/4/1929, p. 11-15; LA TIERRA, 20/12/1923: 2). En 1929, el subinspector general de Escuelas Nacionales, Segundo Moreno, consideraba que las escuelas de uno o dos grados, y el ausentismo no consolidaban la alfabetización del individuo, tal como lo habrían demostrado las estadísticas realizadas durante la conscripción.

En la práctica, la mayoría de los alumnos de las escuelas primarias rurales, ya fueran nacionales o provinciales, desertaba luego del segundo grado. Las escuelas “Láinez” no habilitaban para ingresar a la escuela secundaria, para lo cual había que aprobar el quinto y sexto grado en las escuelas primarias provinciales “superiores”, que estaban situadas en las ciudades cabeceras de los Departamentos. Como bien lo criticaron en 1929 los miembros de la Biblioteca popular “1° de Mayo” de Leones, pequeña pero rica población de la provincia de Córdoba, “solo los hijos de los ricos pueden terminar la escuela primaria fuera de la localidad”, ya que esta no había escuelas “graduadas”, en decir primarias superiores. El periódico *La Tierra*, órgano oficial de la Federación Agraria Argentina, alertó que esta ausencia impedía a los hijos de los agricultores la libre elección de sus profesiones. En verdad, una franja de agricultores más prósperos necesitaba que algunos de sus hijos aprendieran lo necesario para las tareas administrativas de la chacra y para el manejo y reparación de la maquinaria agrícola, no obstante entre los campesinos estaba difundida la idea de que luego del segundo grado la enseñanza no era útil a la chacra, lo cual favorecía la deserción. (LA COOPERACIÓN, 4/10/1929, p. 5; LA TIERRA, 10/3/1922, p. 1; EL MONITOR DE LA EDUCACIÓN COMÚN, 30/4/1925, p. 41-42).

Ante la falta de escuelas fiscales cercanas, se difundió la enseñanza del maestro particular, en la propia chacra, pagado por el chacarero, que a veces era un instructor improvisado, carente de método pedagógico y de conocimientos complejos. Así, fue frecuente que varias familias de agricultores contrataran en conjunto un maestro, no necesariamente titulado, para que enseñara lo rudimentario a sus hijos. Una publicidad en el periódico *La Cooperación*, de la Asociación de Cooperativas Argentinas, da indicios de las credenciales y pretensiones de estos maestros ocasionales:

Maestro de Escuela

Para chacra, hombre de 40 años, extranjero, culto e inteligente, de costumbres honestas y sencillas, se ofrece para la enseñanza primaria de 8 a 10 niños durante las horas más frescas del día, hasta la época de la recolección del maíz.

No tiene pretensiones de comodidad o de trato, es hombre modesto hecho a la vida de la chacra. Hasta hace poco atendió escuela particular en colonia agrícola. Se conformaría con que se le asignara un sueldo de 50 a 60 pesos mensuales, casa y comida, dándosele libertad para recibir algunos niños de afuera. Para informes y referencias escribir a Daniel Destéfani, Las Artes 3050, Barrio Parque, Rosario. (LA COOPERACIÓN, 3/1/1930, p. 6).

La Federación Agraria Argentina recalca que la contratación de maestros particulares se debía a la falta de respuesta estatal. Mientras se empleaban maestros particulares sin titulación, miles de maestros diplomados estaban desocupados, pero no aceptaban trasladarse a las chacras. Según *La Tierra*, en 1922 habían quedado sin recibir instrucción por falta de escuelas 621.776 niños, mientras que más de 6.000 maestros no tenían puesto. Otra posibilidad para los agricultores era enviar sus hijos a las escuelas privadas con internado, existentes en las pequeñas ciudades, algunas de ellas confesionales, pero esto quedaba reservado sólo a quienes estaban en una posición económica acomodada. La educación autodidacta, doméstica, podía también ser una alternativa, siendo la época invernal un momento apropiado para la lectura, ocupando el rol de maestros los propios padres, a veces apenas alfabetizados. La Federación Agraria Argentina incentivó la creación de bibliotecas en sus locales sociales, o bien provisoriamente en la chacra de algún socio, aunque su efectiva fundación parece haber sido limitada. (LA TIERRA, 11/12/1923, pág. 2; 20/12/1923, p. 1; 26/7/1932, p. 8; 9/10/1932, p. 1).

ENSEÑANZA RUDIMENTARIA, UTILITARIA O INTEGRAL

Mientras que los agricultores se limitaban a pedir más escuelas y maestros, diversos actores interesados en la cuestión social agraria compartían la idea de que las escuelas primarias rurales debían cumplir además una función económica. En la consideración de algunos maestros y de los agraristas –sindicalistas y cooperativistas rurales, y expertos del Ministerio de Agricultura– el problema de fondo era el de la orientación curricular de estas escuelas, carente de una orientación utilitaria. El maestro Francisco A. López, del territorio de La Pampa, escribía en la revista educativa *El Monitor de la Educación Común*, editada por el Consejo Nacional de Educación:

Raras veces, nuestras escuelas primarias rurales funcionan en edificios adecuados; disponen de una parcela de tierra de cinco o diez hectáreas, para el desarrollo de la enseñanza agrícola, ganadera e industrial en forma práctica, que el personal directivo y docente debe impartir a sus educandos rurales de la campaña; los programas de enseñanza son los mismos de las escuelas urbanas, de pueblos y ciudades, lo que resulta ser contraproducente. Los educacionistas de las escuelas rurales, al conseguir el traslado a las escuelas urbanas, consideran un éxito y triunfo para ellos, aunque con perjuicio y menoscabo para la educación de los niños de la campaña. (EL MONITOR DE LA EDUCACIÓN COMÚN, marzo de 1925, p. 155-158).

Este maestro, como muchos, adhería a la propuesta de que la granja era la forma productiva más apropiada para el minifundio y la que permitiría la diversificación en la chacra de mediana extensión, por eso sostenía que la educación rural requería la transformación de la escuela en una

granja modelo, donde se enseñaran las técnicas de la industria doméstica adecuada a cada región. Durante el gobierno de Hipólito Yrigoyen (1928-1930), líder de la Unión Cívica Radical, que mantuvo un perfil democrático y populista en ésta y en su anterior presidencia (1916-1922), hubo un interés en dar respuesta a la demanda de educación primaria en las zonas rurales. El Consejo Nacional de Educación inició una política de intensa apertura de escuelas primarias en las provincias. Los gobiernos provinciales también crearon escuelas rurales: el de Santa Fe abrió escuelas rurales rudimentarias en galpones y en ranchos. La enseñanza manual también se intensificó. En 1922, el ministro de instrucción pública de la nación, Celestino Marcó, había intentado orientar la educación hacia las *manualidades* con muy escaso éxito, y con las prevenciones habituales entre quienes años atrás se opusieron a las reformas curriculares utilitarias propuestas por los ministros Osvaldo Magnasco (1899) y Carlos Saavedra Lamas (1915). (LA TIERRA, 22/1/1925, p. 1; DUSSEL, 1997). En 1929, retomando aquellas concepciones, para dar respuesta a las peticiones de trabajadores y campesinos, el presidente H. Yrigoyen encomendó al Consejo Nacional de Educación reformar la enseñanza primaria, resultando de ello la creación de las *Escuelas de Nuevo Tipo*, proyectadas por el presidente del Consejo, Antonio Rodríguez Jáuregui. La idea básica era suprimir conocimientos abstractos e incluir saberes manuales útiles para la vida cotidiana. Para las escuelas rurales se proyectó enseñar prácticas de cultivo de hortalizas, cereales, árboles y frutales, e industrias domésticas – avicultura, fabricación del pan, manteca y queso.

Las escuelas de Nuevo Tipo rurales, abiertas en provincias y en territorios, tenían por meta contribuir al desarrollo de la granja, inspirada en las de Estados Unidos y Canadá. Aseguraba el subinspector Segundo Moreno que la escuela educaría al niño “en el amor al trabajo, en los hábitos de orden y ahorro, y daría conocimientos para que el hogar se transformara en una granja, con lo cual además de suprimir la pobreza, el sentimiento de independencia económica reportaría amor a la libertad y afianzamiento de la democracia”. Los principios de la escuela activa propugnados por John Dewey se hacían aquí presentes, siendo una tendencia emergente en esos años en otros países latinoamericanos, como México y Chile. Una concepción integral del educando estaba presente, procurando una armonía entre el desarrollo del intelecto, las destrezas manuales, las capacidades naturales y espirituales. Tenía en cuenta el aspecto vocacional y buscaba un contacto con el hogar. (EL MONITOR DE LA EDUCACIÓN COMÚN, 30/6/1929, p. 226; diciembre de 1929, p. 467-468).

El plan de estudios de las escuelas de Nuevo Tipo comprendía seis grados en las escuelas de Capital Federal y Territorios, y cuatro grados en las de provincias, siguiendo lo establecido en las leyes 1420 y 4874, con enseñanza uniforme en todo el país, excepto en las materias historia,

geografía e instrucción cívica, donde se haría referencia a hechos provinciales o locales. Las nociones de agricultura estaban contempladas dentro de las manualidades. Se iniciaría al niño en las prácticas de cultivo, pero no sólo en su sentido utilitario, sino procurando la formación moral y la dignificación del trabajo. (EL MONITOR DE LA EDUCACIÓN COMÚN, marzo de 1930, p. 192).

A poco de andar, las escuelas de Nuevo Tipo tuvieron el mismo trágico fin que el gobierno de Yrigoyen. El golpe militar de septiembre de 1930 impuso otra conducción al Consejo Nacional de Educación, y su nuevo presidente Juan B. Terán –ex rector de la Universidad Nacional de Tucumán– aplicó medidas drásticas para racionalizar los recursos destinados a educación, afectados por la corrupción administrativa y política. Las escuelas de Nuevo Tipo fueron las primeras en recibir una dura embestida, siendo suprimidas por ser el escenario donde más a la vista estaban las irregularidades, como era la designación de maestros para escuelas en realidad ficticias. Las escuelas Láinez con muy baja matrícula también fueron suprimidas, provocando la cesantía de maestros, sin contemplar la protesta de los agricultores afectados como se observó en la colonia adyacente a Casilda, provincia de Santa Fe, donde las supresiones de escuelas nacionales dejaron sin educación a 300 alumnos. (LA TIERRA, 2/10/1932, p. 3; 24/11/1930, p. 4).

El reconocimiento de la necesidad de una orientación utilitaria en las escuelas rurales siguió vigente, por eso el Consejo Nacional de Educación se propuso hacer cumplir las disposiciones sobre enseñanza agrícola. La Ley 1420 establecía en su artículo 6º enseñar “nociones de agricultura y ganadería” en las escuelas de la campaña, y la Ley Láinez, de 1905, lo reafirmaba cuando ordenaba la enseñanza de “los objetos más comunes que se relacionan con la industria habitual de los alumnos”, sin embargo ninguna de las dos leyes fueron cumplidas en este punto, ni se creó dentro de la carrera del magisterio una especialidad que contemplara estas necesidades.

En junio de 1931, Juan B. Terán envió al inspector nacional de escuelas, instrucciones sobre la “enseñanza de nociones de Agricultura y Ganadería”, en la que se disponía que las escuelas rurales debían hacer trabajos de huerta y de floricultura, visitas a escuelas agrícolas y campos de laboreo, debiendo solicitar la colaboración de peritos agrícolas, de agricultores y de la Sección Propaganda del Ministerio de Agricultura. Recomendaba el fomento de estímulos armonizadores “de orden moral” para la vida rural, como eran las reuniones sociales de padres y vecinos, la creación de asociaciones vecinales, y los estudios sobre la historia local o regional para fortalecer el lazo afectivo con la tierra, y así evitar la emigración a las ciudades. Casi paralelamente, solicitó al ministro de Justicia e Instrucción Pública, Ernesto Padilla – ex-gobernador conservador de la

provincia de Tucumán – que se incluyeran escuelas normales rurales en la reorganización de la enseñanza normal que estaba proyectando¹.

Al igual que algunos observadores anteriores, Juan B. Terán estaba acertado al decir que la escuela rural funcionaba en desvinculación casi total con el medio social y productivo agropecuario. El discurso agrarista de fomento de la granja, antes fundamentalmente utilitario, se cargó, en la década de 1930, de un sentido moralizador. La terminación de la presidencia de Terán en el Consejo Nacional de Educación impidió que la orientación agrícola llegara a las escuelas primarias. En 1940 nuevamente el Consejo Nacional de Educación incluyó materias de orientación agrícolas en sus escuelas rurales, pero su aplicación dependió de la posesión de terrenos para la huerta escolar y la cría de animales.

Los maestros no estaban preparados para la enseñanza práctica de la agricultura, y la enseñanza de temas de botánica se reducía a contenidos superficiales. (LA TIERRA, 2/8/1932, p. 5). Estas requerían una formación específica y procedimientos pedagógicos apropiados, que no tenían las escuelas normales. Las *escuelas normales regionales*, creadas en 1901 en Corrientes, San Luis y Catamarca, no llegaron a diferenciarse de las demás escuelas normales en cuanto a su currículo. La Escuela de Maestros Rurales Alberdi, creada por la provincia de Entre Ríos, en 1904, fue la única que incorporó conocimientos prácticos agropecuarios. Las provincias de Santa Fe y de Buenos Aires también sostuvieron escuelas para dotar de maestros al campo, aunque su formación no incluía saberes productivos rurales: la primera lo hizo desde 1908 y la segunda estableció las *escuelas normales populares* en 1912, que fueron suprimidas o transformadas al fin de esa década. Al propio tiempo, en 1910, el gobierno nacional dio inicio a la creación de las *escuelas normales de preceptores*, con apenas dos años de estudio y sin materias relacionadas con la producción agropecuaria, casi todas fuera de la región pampeana. La orientación utilitaria de la formación docente rural comenzaría en 1931 con la transformación de las *escuelas normales de preceptores* en *escuelas de enseñanza vocacional*, que al año siguiente pasaron a llamarse *escuelas normales de adaptación rural* y, en 1933, *escuelas de orientación rural*, tomando la designación definitiva de *escuelas normales de adaptación regional*. No obstante, esta transformación ocurrió esencialmente fuera de la zona agrícola de agroexportación, es decir que intentaba operar en la economías regionales más débiles (ASCOLANI, 2007).

¹ Consejo Nacional de Educación, Resolución del expediente 2.122-P.-1931, transcripta en EL MONITOR DE LA EDUCACIÓN COMÚN, marzo de 1931, p. 254; Nota del Presidente del Consejo Nacional de Educación, Juan B. Terán, al Ministro de Justicia e Instrucción Pública, Dr. Ernesto Padilla, Buenos Aires, 30/3/1931, reproducida en EL MONITOR DE LA EDUCACIÓN COMÚN, mayo de 1931, p. 117.

Hasta mediados de la década de 1940, las ideas sobre las connotaciones espirituales del trabajo agrícola permanecieron vigentes, tanto por el clima ideológico del país como porque el fenómeno del éxodo rural crecía al prolongarse la catástrofe económica iniciada en 1930. La crisis sumó a las causas estructurales del analfabetismo, otras coyunturales derivadas del empobrecimiento de los agricultores, del desalojo de arrendatarios endeudados y de la desocupación de miles de obreros rurales, de modo que el Estado nacional y algunas provincias – especialmente Buenos Aires y Santa Fe – comenzaron a instrumentar lentamente políticas escolares asistenciales generales que también llegaron al campo, entre las cuales se destacaron: la eliminación de la matrícula de inscripción en las escuelas primarias, de la cual hasta el momento solo eran eximidos quienes declararan condición de pobreza; la creación de cooperadoras escolares para asistir a los escolares pobres con vestimenta, alimentación y materiales didácticos; la apertura de comedores escolares y refrigerios para los alumnos llamados “copa de leche” y “miga de pan”. Estas políticas benefactoras fueron insuficientes, al igual que las campañas contra el analfabetismo desarrolladas por varios gobiernos provinciales – como Entre Ríos y Buenos Aires –, persistiendo la deserción escolar de los niños de familias proletarias, muchos de los cuales se convirtieron en mendigos hasta comienzos de la década de 1940. (LA TIERRA, 29/3/1928, p. 2; LA COOPERACIÓN, 22/3/1929, p. 1; LA VANGUARDIA, 16/12/1937, p. 8; LA CAPITAL, 8/12/1936, p. 10; 19/12/1941, p. 5).

PADRES, VECINDARIOS Y ESCUELA

En el juego de demandas y respuestas entre los vecindarios de agricultores y el Estado, las explicaciones de la persistencia del analfabetismo solían ser unilaterales y simplistas. El interés de muchos agricultores por la educación de sus hijos puede ser corroborado a través de las innumerables solicitudes a los gobiernos provinciales pidiendo la creación de escuelas primarias, y más aún a partir de las donaciones de terrenos y materiales para la edificación de escuelas fiscales y de la participación en las comisiones pro edificio y de cooperadoras escolares. Al propio tiempo, las organizaciones agraristas reconocían la negligencia de muchos colonos indiferentes, que empleaban a sus hijos como trabajadores en sus unidades productivas. (LA COOPERACIÓN, 20/7/1929, p. 1; LA TIERRA, 8/9/1922, p. 2; 26/7/1932, p. 8).

La Federación Agraria Argentina tuvo una prédica constante a favor de la difusión de las escuelas primarias en el campo, desde el momento mismo de su creación en 1912. En 1922, su periódico *La Tierra* editó una sucesión de artículos en los que señalaban los problemas de la educación rural: los funcionarios del sistema educativo carecían de la información zonal necesaria para escoger el sitio de las escuelas; a veces privilegiaban los pedidos de los grandes latifundistas sin

evaluar las prioridades de la región; y había una frecuente e irracional superposición y rivalidad jurisdiccional entre las escuelas provinciales y las escuelas Láinez. Denunciaba que los políticos sólo se acordaban de los agricultores en vísperas electorales, con lo cual sus hijos “*están condenados a ser peones de chacras, chacareros en último caso, arrendatarios sumisos siempre*” mientras que la “sociedad distinguida” tenía el privilegio de acceder a las universidades. (LA TIERRA, 21/4/1822, p. 1). Luego de casi un decenio de prosperidad, cuando la crisis de 1930 llegó con toda su fuerza al campo, la Federación Agraria Argentina volvió a denunciar la insuficiencia numérica de las escuelas rurales, responsabilizando a los terratenientes, los acopiadores y al Estado por el analfabetismo infantil.

En las representaciones habituales en las primeras décadas del siglo XX, los sectores populares rurales eran percibidos como ignorantes y analfabetos. Técnicos agrícolas, maestros y dirigentes gremiales frecuentemente hacían exteriorizaciones de este tipo cuando sus aspiraciones de cambio modernizador no tenían la repercusión esperada entre los productores. Pero la ruralidad y conservadurismo mental de estos agricultores no eran elementos generalizables, tanto por el carácter nuevo de la sociedad agraria pampeana, que se hallaba en plena construcción humana y productiva desde hacía apenas unas décadas. A través de sus asociaciones gremiales y cooperativas, del contacto con los actores urbanos de las poblaciones de la campaña y con los funcionarios del Estado – entre los cuales estaban los maestros –, y de la difusión informativa y cultural periodística, los actores rurales tenían vías diversas de contacto con el mundo de la cultura letrada.

Muchos productores que poseían algún grado de instrucción se convirtieron frecuentemente en interlocutores y voceros de los demás, expresando sus intereses en los ámbitos comunal, gremial e institucional. En consecuencia, la relación entre los agricultores y las autoridades escolares superiores solía ser menos distante de lo que puede suponerse. Fueron frecuentes las solicitudes e interpelaciones periodísticas, a veces tenaces, hechas por comisiones de agricultores, padres de alumnos, mostrando disconformidad con el desempeño de directores y maestros, y con la falta de respuesta de las diferentes autoridades ante los pedidos de mayor cantidad de escuelas y docentes. En el pueblo rural llamado Mariano Saavedra, en la provincia de Santa Fe, una sola maestra asistía a los 160 alumnos de la escuela; los padres reaccionaron, y lograron que las autoridades municipales y otros notables locales intercedieran ante el Consejo Nacional de Educación; habiendo fracasado la gestión, lograron una entrevista con el principal terrateniente del lugar – ministro de Relaciones Exteriores del país –, Carlos Saavedra Lamas, para interviniera en el asunto².

² El resultado de las gestiones fue negativo, porque la solución estaba pendiente aún meses después. (Ver: LA TIERRA, 19/8/1932, p. 3).

La percepción de la educación como un derecho, implicó en alguna ocasión la petición de disponer del edificio escolar si el Estado no garantizaba la enseñanza. Desde el Departamento Rancul, Territorio nacional de La Pampa, los padres de los alumnos de la Escuela n. 223 del campo lote 24, dirigieron la siguiente nota al presidente del Consejo Nacional de Educación:

[...] pues habiéndose reunido los padres de los alumnos que deben concurrir a dicha escuela hemos resuelto que si no llenan la vacante, ocupar la escuela con un maestro particular, pues no podemos permanecer por más tiempo a la expectativa porque perjudican a nuestros hijos que cuando sean mayores de edad no nos culpen a nosotros padres sino a los gobiernos que teniendo esa deuda con sus ciudadanos no cumple dejando a los hijos del campo en la ignorancia. (LA TIERRA, 19/7/1932, p. 3)

Las acciones vecinales defensivas emprendidas por los comerciantes y profesionales de los pueblos rurales también sirvieron de modelo a los agricultores, y con tal objetivo fueron difundidas en *La Tierra*. En este periódico, ocasionalmente, los agricultores hicieron verdaderas campañas contra directores de escuelas o maestros por motivos de transgresiones al desempeño profesional o de moral, que a la vez dejaban a la vista las fisuras en las relaciones personales entre directivos y maestros, o bien que podían constituirse en escenarios menores para las disputas entre las organizaciones gremiales agrarias adversarias. Estas situaciones complejas, donde los conflictos tenían derivaciones extraescolares, eran perfectamente percibidas por la conducción escolar, por eso la recomendación para los maestros rurales o de los pequeños poblados de la campaña era no involucrarse con asuntos extraescolares, como lo indicaba el secretario general del Consejo Nacional de Educación, Dr. Mario Rébora, al decir que

[...] cuando el maestro es requerido para una consulta o un consejo, cuando opina la validez o nulidad de un voto, sobre la cláusula de un contrato de arrendamiento, cuando enseña a sumar libretas o cuando oculta o difunde alguna noticia por la prensa, entonces surge el enemigo del maestro, quien se presenta juntando firmas en el vecindario, publicando o fraguando hechos condenables, dirigiéndose en queja al H. Consejo y haciendo arder un infierno en la aldea. (EL MONITOR DE LA EDUCACIÓN COMÚN, 31/12/1924, p. 136-137)

Probablemente, la mayoría de los maestros tuviera una consideración positiva de parte de los vecindarios rurales. El apoyo de los agricultores a algunos docentes ante la posibilidad de traslados o sumarios injustos revela esta conformidad. Pero estos apoyos colectivos, realizando defensa o acusaciones ante autoridades superiores, podían en otras ocasiones conducir a conflictos entre grupos de vecinos o entre el personal docente. Paradójicamente, desde el punto de vista político institucional, los asuntos de disciplina escolar o de competencia profesional docente no eran

pasibles de enjuiciamiento público de aquellos sectores que teóricamente no tenían las competencias culturales para ello, aunque la realidad se encargaba de demostrar que sí podían hacerlo pues tenían los derechos políticos y la práctica corporativa para manifestarse.

CONCLUSIONES

La realidad educacional agraria de la región pampeana tiene sus particularidades que matizan los problemas comunes de la educación rural latinoamericana o europea. Un elemento fundamental es carácter nuevo de su sociedad, conformada sobre un régimen de tenencia de la tierra que no permitió las conglomeraciones de pobladores, tal como ocurría en las comunidades campesinas, lo cual significó una ruptura con la educación familiar, no formal, habitual en las regiones europeas de donde eran originarios los inmigrantes –sólo las colonias de alemanes del Volga y de judíos rusos instalados en Entre Ríos, La Pampa y sur de Buenos Aires mantuvieron esta educación comunitaria tradicionalista–.

Concebida la unidad productiva de arrendatarios o pequeños propietarios como unidad familiar, la distancia entre las chacras fue un elemento estructural negativo para la cobertura educativa, aun cuando la creación de escuelas fue constante. La expansión y efectividad del subsistema de las escuelas primarias nacionales, que llegó a situar en segundo lugar a las escuelas rurales provinciales, indica que la voluntad de Estado en llevar la educación al campo fue indudable. La irracional distribución de las escuelas, la falta de solvencia y discontinuidad de una parte de los maestros, y la dependencia de la colaboración material de los agricultores fueron factores adversos, aunque no definitorios en términos de la región en su conjunto.

El segundo problema realmente complejo era el curricular, en la medida que incidía en la decisión de los padres sobre la asistencia de sus hijos –mayoritariamente trabajadores en la unidad doméstica– a las escuelas. El debate sobre la orientación alfabetizadora-socializadora o bien utilitaria de la escuela primaria estuvo reiteradamente presente desde 1890 hasta 1946, imponiéndose la primera concepción. En el campo, la falta de un currículo vinculado a la vida rural se agravaba en la medida que las escuelas primarias rurales fueron elementales, e incluso la deserción espontánea era masiva luego del segundo grado, con lo cual poco más ofrecía que la alfabetización. La supresión de las Escuelas de Nuevo Tipo y la imposibilidad del gobierno militar de 1930 para introducir una capacitación del alumno como futuro trabajador impusieron una continuidad de la noción de que la escuela primaria no debía formar trabajadores.

Las organizaciones gremiales y cooperativas de los agricultores mantuvieron una mirada optimista sobre las posibilidades de progreso cultural, intelectual y económico de sus bases, y esto se tradujo en la difusión permanente de elementos de la cultura escolar y letrada en sus órganos de prensa, manifiestos y proyectos legislativos. La Federación Agraria Argentina puso mayor énfasis en la educación primaria de los niños campesinos que en la capacitación técnica de los jóvenes agrarios en escuelas especializadas, porque percibía que aún no estaba resuelta la integración de sus miembros a la comunidad argentina o bien no se dominaban los elementos básicos de la cultura intelectual. En suma, el proyecto modernizador tenía diversos promotores y muchos interesados, no obstante ni la escuela primaria, ni los niños de campo, lograron apropiarse, en este período, de los conocimientos y prácticas para lograr una verdadera transformación cultural y productiva.

REFERENCIA

ASCOLANI, Adrián. Las escuelas Normales Rurales en Argentina, una transacción entre las aspiraciones de la cultura letrada y el imaginario de cambio socioeconómico agrario (1900-1946). In: WERLE, Flavia (Org.). *Educação Rural em Perspectiva Internacional. Instituições, Práticas e Formação do Professor*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007, p. 373-424.

_____. Los agricultores y la educación para la modernización e integración social, durante el apogeo y crisis de la Argentina agroexportadora (1899-1936). In: CIVERA CERECEDO, Alicia, ALFONSECA GINER DE LOS RÍOS, Juan y ESCALANTE FERNÁNDEZ, Carlos. *Campesinos y escolares: la construcción de la escuela en el campo latinoamericano (siglos XIX y XX)*. México: El Colegio Mexiquense/Porrúa, 2011, p. 349-392.

CIVERA CERECEDO, A. *Entre surcos y letras. Educación para campesinos en los años treinta*, Zinacantepec, Estado de México: El Colegio Mexiquense/Instituto Nacional de Estudios Históricos de la Revolución Mexicana, 1997.

DUSSEL, Inés. *Curriculum, Humanismo y Democracia en la enseñanza media (1863-1920)*. Buenos Aires: FLACSO/UBA, 1997.

EL MONITOR DE LA EDUCACIÓN COMÚN. Periódico del Consejo Nacional de Educación. Buenos Aires, 1924-1931.

GUTIÉRREZ, Talía. *Educación, agro y sociedad. Políticas educativas agrarias en la región pampeana, 1897-1955*. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes, 2007a.

_____. *Agro, sociedad y enseñanza en la región pampeana, 1897-1955. Problemas, fuentes, y metodología de investigación*. In: GRACIANO, Osvaldo y LÁZZARO, Silvia. (Comp.). *La Argentina rural del siglo XX*. Buenos Aires: La colmena; 2007b. p. 265-287.

LA CAPITAL. Diario. Rosario, 1930-1941.

LA COOPERACIÓN. Periódico de la Asociación de Cooperativas Argentinas. Rosario, 1929-1932.

LA TIERRA. Periódico de la Federación Agraria Argentina. Rosario, 1912-1932.

LA VANGUARDIA. Periódico del Partido Socialista Obrero de la Argentina. Buenos Aires, 1937.

LÓPEZ, Oresta; GONZÁLEZ PÉREZ, Teresa. (Coord.). *Educación Rural en Iberoamérica. Experiencia histórica y construcción de sentido*. Las Palmas de Gran Canaria: Anroart Ediciones, 2009.

OSSANNA, E. y otros. Una aproximación a la educación santafesina, de 1885 a 1945. In: OSSANNA, E. (Coord.), *La educación en las provincias y territorios nacionales, 1885-1945*. Buenos Aires: Galerna. p. 445-490.

REPÚBLICA ARGENTINA. *Censo General de Educación*, levantado en 1909. Tomo I. Buenos Aires, 1910.

REPÚBLICA ARGENTINA. *Segundo Censo de la República Argentina*, tomo II, levantado en 1895. Buenos Aires, 1898.

RODRIGUEZ VÁZQUEZ, Florencia. La Escuela Nacional de Vitivinicultura y su aporte a la modernización vitivinícola en Mendoza (1898- 1910). *Travesía*. Universidad Nacional de Tucumán, n. 8 y 9, p. 109-129, 2007-2008.

SAGARNA, Antonio (Ministro de Justicia e Instrucción Pública de la Nación) *El panorama docente nacional*. Buenos Aires: Talleres Gráficos de la Penitenciaría Nacional, 1927.

VAUGHAN, Mary Kay. *La política cultural en la revolución*. Maestros, campesinos y escuelas en México, 1930-1940. México: Secretaría de Educación Pública/FCE, 2000.

THE RURAL PRIMARY SCHOOL IN ARGENTINA. EXPANSION, DIRECTIONS AND DIFFICULTIES (1916-1932)

ABSTRACT

On the rural elementary education in Argentina is just a vague notion of what has happened during the first half of the 20th century. On the one hand operates the optimistic vision of the quantitative expansion of primary schooling, which by inference extends to agriculture; on the other hand, few references the history of agriculture has brought on the rural education and culture have to show a diffuse and grim reality on the modernity of farmers and nothing say other junior rural actors. In this article we intend to detect the progress and problems of the development of rural primary education; recapture some of the main voices that guided or questioned this process and analyse the fate of reform attempts that tried to approach the school curriculum to the environment and needs of the agricultural production of the cereal region argentina, that has been the most dynamic in that period and connected to international markets.

Keywords: Primary rural education; farmers; rural school; teachers rural.

Recebido em junho de 2012
Aprovado em junho de 2012