

Alejandro Herrero

Consejo Nacional de Investigaciones Científica y Técnica (CONICET)
Universidad Nacional de Lanús
Universidad del Salvador, Argentina.
herrero_alejandro@yahoo.com.ar

Una aproximación a las escuelas rurales. La “gran olvidada” del sistema de instrucción pública argentino, 1882-1960

An approach to rural schools
The “great forgotten” of the Argentine public education system, 1882-1960

Recibido: 30/09/2021
Aceptado: 14/10/2021

Resumen. El estudio de la historia de la educación ha sido descuidado en la historiografía argentina. En estas dos últimas décadas se han multiplicado las investigaciones, sin embargo, poco sabemos sobre las escuelas rurales. En este artículo indago fuentes oficiales del Consejo Nacional de Educación, con el objeto de analizar cuáles fueron los diagnósticos y los problemas que señalaron sobre las sedes escolares de la campaña y cuáles fueron sus respuestas. Mi hipótesis es que aún en 1960 los objetivos exigidos en las leyes de educación para las zonas rurales están lejos de cumplirse, y el analfabetismo sigue siendo un drama sin solución. Inscripto en la historia de las ideas este estudio analiza discursos, informes, comunicaciones a jornadas, reproducidas por el órgano de difusión del CNE. Me he especializado en el normalismo y las sedes rurales siempre las había dejado para otro momento. Se trata, en mi caso, de abrir una nueva línea de trabajo, por ese motivo he decidido hacer una indagación panorámica y exploratoria.

Palabras clave. Escuelas Rurales, Analfabetismo, Argentina, Gobierno, Política.

Abstract. The study of the History of Education has been neglected in Argentine historiography. In these last two decades, research has multiplied, however, we know little about rural schools. In this chapter, we will analyze official sources from the National Education Council, in order to analyze what is the diagnosis and the problems that they pointed out about the campaign's schools and what were their responses. Our hypothesis is that even in 1960 the objectives demanded in the education laws for rural areas are far from being fulfilled, and illiteracy continues to be a drama without solution. Inscribed in the history of ideas, this study analyzes speeches, reports, and communications to conferences, reproduced by the CNE's dissemination organ. I have specialized in normalism and the rural venues I had always left for another time. It is, in my case, to open a new line of work, for that reason I have decided to make a panoramic and exploratory inquiry.

Keywords. Rural Schools, Illiteracy, Argentina, Government, Politics.

Alejandro Herero

Una aproximación a las escuelas rurales.
Estudios de Filosofía Práctica e Historia de las Ideas / (CC BY-NC-SA 2.5 AR)

Introducción

Existen colecciones de Historia Argentina que prácticamente no se refieren a la educación (Ternavasio, M. 2013, Sábato, H. 2012; Cattaruzza, A. 2009); otras que le destinan algunas páginas en el apartado cultura (Bragoni, B. 2011, 223-274; Saítta, S. 2011, 263-310); aunque es posible verificar algunas excepciones, como los tomos de la Nueva Historia Argentina de la Academia Nacional de la Historia, donde se pueden leer los estudios de dos especialistas: Carlos Newland y Fernando Martínez Paz (Newland, C. 1997, 261-276; Martínez Paz, E. 1997, 277-308).

Algo distinto sucede en las carreras de Educación, puesto que la historia de la educación forma parte de su plan de estudios, y son efectivamente, investigadores de esta disciplina los que más avanzaron sobre este terreno: han editado libros y colecciones con varios tomos dando cuenta de la historia de la educación de nuestro país, han creado la Sociedad Argentina de Historia de la Educación, han realizado jornadas nacionales que se repiten cada dos años, y han editado una revista; sin duda, con todas estas iniciativas fueron creando un espacio de encuentro de las y los investigadores a nivel nacional.

Desde otras disciplinas, Filosofía, Derecho, Sociología, Antropología, Economía, Historia, recién en las últimas décadas se han producido más líneas de investigación, vale decir, la multiplicación de estudios es un fenómeno reciente.

Para expresarlo de una vez: recién en los últimos 20 años se puede apreciar un avance significativo en la producción de investigaciones sobre historia de la educación en Argentina. Por lo tanto, no es casual que la historia de las escuelas rurales, inserta en este mismo contexto de producción, registre escasas investigaciones.

Casi toda la bibliografía que uso para esta exploración se verifica entre el 2007 y 2020. Los escritos sobre las sedes rurales se centran en algunas provincias, y acotados a ciertas zonas de dichos territorios. Se pueden leer con mucho provecho estudios de la provincia de Entre Ríos (Mayer, C. 2014), de Córdoba (Cragolino, E. 2013, 77-96), de La Pampa (Ferrari, M. 2014, 77-96; Billorou, M. 2015), y sobre todo de Buenos Aires (Bustamante Vismara, J. 2007, 217-40; Bustamante Vismara, J. 2007b; Bustamante Vismara, J. 2016, 50-71; Gutiérrez, 2007; Lionetti, L. 2010; De Marco, C. 2014, 284-312; y Petitti, E. M. 2016). Hay indagaciones que se detienen en la formación de los maestros normales rurales (Brumat, M. 2010; Rodríguez, L. 2019; y Rodríguez, L. 2020), y otros que han trazado periodizaciones muy útiles para el estudio de las escuelas rurales en Argentina (Ascaloni, A. 2007, 373-424; Ascaloni, A. 2012, 309-324; y Ascaloni, A. 2017, 43-68).

Basta recorrer estos trabajos para visualizar un enorme avance en relación a las escuelas de la campaña, hoy sin duda sabemos mucho más de lo que podíamos conocer hace veinte o treinta años atrás, sin embargo, estudiar la historia de las escuelas rurales en Argentina sigue siendo una cuestión pendiente. En este artículo intentaré avanzar un poco más en este sentido.

Me interesa indagar fuentes oficiales, y para ello he seleccionado artículos e informes difundidos por una de las áreas del sistema de instrucción público: el Consejo Nacional de Educación (en adelante: CNE). Análizo algunos de sus informes anuales y escritos editados en su órgano de difusión, El Monitor de la Educación Común; y las Jornadas acotadas a las escuelas rurales, organizadas por este mismo organismo en 1960. En mi caso, se trata de la primera incursión en el estudio de las escuelas rurales.

En estas últimas décadas me especialice en la historia del llamado normalismo de fines del siglo XIX y comienzos del siglo XX, acotado a sus asociaciones, a sus escuelas, y a las políticas de diferentes gobiernos. Me detuve en los últimos años en indagar las experiencias de las escuelas populares y las escuelas normales populares en las provincias de Corrientes y de Buenos Aires (Herrero, A. 2011, 63-84; y Herrero, A. 2018, 123-140).

Alejandro Herero

Una aproximación a las escuelas rurales.

Estudios de Filosofía Práctica e Historia de las Ideas / (CC BY-NC-SA 2.5 AR)

Un tema siempre me queda en el tintero: la formación de maestros para escuelas rurales, y la situación misma de estas sedes. Decidí, entonces, abrir una nueva línea investigación en torno al normalismo y en particular al estudio de las escuelas rurales. Siempre mis investigaciones articulan el enfoque de historia de las ideas y de la nueva historia política, lo mismo hago en esta nueva indagación, que será exploratoria y panorámica.

Un conjunto de preguntas ordenan mi aproximación a este objeto: qué dicen los educadores en áreas de gobierno sobre las escuelas rurales; cuál es su diagnóstico, las dificultades que señalan y las soluciones que proponen; qué establecen las leyes de educación, y cuál es la situación de estas sedes en momentos bien diferenciados: en 1882, donde el Estado argentino por primera vez posee en sus arcas recursos económicos para definir políticas de gobierno en educación e intentan llevarlas a cabo, y en dos momentos puntuales: 1937-1939 y en 1960, donde se pueden apreciar los resultados de los objetivos planteados a fines del siglo XIX desde los gobiernos de educación y su mandato legal.

Se me impuso trazar un panorama desde 1882 hasta 1960, porque me interesa saber cómo se ha pensado y reflexionado sobre la escuela rural a lo largo de casi cien años, y al hacer este panorama advertía una y otra vez, que las escuelas rurales eran calificadas, como la “gran olvidada” del sistema de instrucción pública. Desprendí entonces una hipótesis que intentaré avalar con una serie de documentos: que a fines de la década de 1930 y en 1960, tantos los mandatos de la ley de educación nacional de 1884 como los objetivos de los gobiernos de fines del siglo XIX para las escuelas rurales están lejos de cumplirse y el drama del analfabetismo sigue siendo un problema de difícil solución.

El escrito se divide en tres partes. El momento de la discusión en la década de 1880 y la promulgación de la Ley 1420 (como se sabe acotada a la Capital Federal y los Territorios Nacionales); el momento de 1937-1939 donde se plantean desde el CNE, los graves problemas en las escuelas rurales y se intenta dar una drástica respuesta y, finalmente, la comunicaciones de las jornadas abocadas exclusivamente a las escuelas rurales, organizadas por el CNE, en 1959, y realizadas en 1960, puesto que se había diagnosticado que era el principal problema del sistema de instrucción pública.

Escuelas Rurales en la década de 1880

Cuando se leen las intervenciones en el Congreso Pedagógico, realizado en Buenos Aires, en 1882, se advierten varias cuestiones en relación a la escuela en general y a la escuela rural en particular.

Santa Olalla, uno de los congresales que alude expresamente a la enseñanza rural, afirma que “Hay personas que opinan todavía que en las Escuelas de Campaña no se debe enseñar más que a leer, escribir y contar”, concepción, a sus ojos, típica, de otra etapa histórica de la evolución social (Santa Olalla. 1882, 401). Esas personas, agrega Santa Olalla, no saben diferenciar “los tiempos en que se usaba la yesca y la pajueta de azufre, con la época de la luz eléctrica y del teléfono. En una palabra, desconocen, el verdadero objeto de la educación” (Santa Olalla. 1882, 401). El error de interpretación, a los ojos de Santa Olalla, reside en que existe una relación entre sociedad y educación, y estas opiniones desvinculan una de la otra: hablan de una educación que no se corresponde con la evolución de las sociedades de fin del siglo XIX.

¿Qué es lo que distingue, en el razonamiento de este congresal, a “la etapa educacional actual” de 1882? Santa Olalla afirma, desde su mirada positivista, que esas personas desconocen que “la humanidad está sujeta a la ley del progreso, y por lo tanto, el niño que antes era conducido como un autómatas, sin ejercitar otra facultad intelectual que la memoria (...) hoy es conducido por los procedimientos modernos, como ser pensante” (Santa Olalla. 1882, 401).

Se está discutiendo la concepción de enseñar y de concebir el objetivo de una política educativa moderna. Para este congresista el alumno no debe repetir como “un loro” lo que señala el maestro o los libros sino observar y sacar sus propias conclusiones, debe pensar y no solo memorizar o reproducir lo que se lee o se dice. El maestro y los alumnos, están obligados en este momento de la humanidad, a basarse en la ciencia y en su método, que es la observación: el maestro observa y los estudiantes también y llegan solos a la verdad, se trata de una experiencia concreta, activa e individual.

Es desde esta concepción educacional que el congresista sostiene que no alcanza con alfabetizar: “Enseñar a leer, escribir y contar es enseñar poco más que nada, porque eso equivale a poner en manos de personas inconscientes, instrumentos de los cuales no saben hacer uso y que, por lo tanto, se enmohecen pronto, no sabiendo cómo ni cuándo aplicarlos con provecho” (Santa Olalla. 1882, 401).

Para aprender a pensar cada alumno debe observar y acceder por sí mismo a la verdad, y para ello necesita, además de “escribir, leer y contar”, cursar una serie de asignaturas, en varios años, en un ciclo escolar: la instrucción debe ser gradual.

En este sentido, Santa Olalla sostiene que “El maestro que hoy se dedica a enseñar, por cortos que sean sus alcances, tiene a lo menos la idea de que el objeto de la escuela moderna es educar gradual y progresivamente las facultades intelectuales, morales y físicas de los educandos” (Santa Olalla. 1882, 401). Y agrega, más puntualmente, que el “mérito de los maestros actuales consiste” en desarrollar “armónicamente la percepción, juicio, y raciocinio, así como la consciencia de los niños, llevándolos con oportunidad a los ejercicios de jerarquización, abstracción, inducción y deducción, cuyas operaciones elevan al hombre sobre los demás animales” (Santa Olalla. 1882, 401).

Santa Olalla trata de destruir un sentido común en las campañas: que el fin de la escuela se acota a saber leer, escribir y contar, cuando en el mundo moderno eso se da como el primer paso de un ciclo escolar, no entienden que la gradualidad es lo que permite la formación del individuo preparado para la sociedad de 1882: persona pensante que accede a la verdad por su propio razonamiento y su propia experiencia a partir de la observación; individuo que se autogobierna a sí mismo, que sabe ejercer sus derechos y obligaciones, que fortalece su carácter, atiende a su higiene personal, y está preparado para dar la lucha por la vida en la edad adulta, es decir, está en condiciones de adaptarse y progresar en su vida diaria, sostenerse económicamente y sostener a su familia.

Primera consideración fundamental: la sola alfabetización no alcanza para que el individuo se transforme en un ser pensante sin depender de la tutela de alguien que lo guíe o de un dogma que lo autorice.

Una noción liberal se impone en este argumento: la libertad individual, el gobierno mínimo y el autogobierno en la formación del niño.

Sin embargo, esta premisa que recorre un primer tramo de sus argumentos será lesionada cuando aluda al “mínimum de educación” que debe exigir un Estado en el siglo XIX.

Continuando con la enseñanza para las escuelas de las campañas, Santa Olalla afirma que: “De lo expuesto se comprenderá fácilmente que las materias de enseñanza que deberá abrazar el mínimum de educación para las escuelas ambulantes de toda la República, no podrá contener menos de lo siguiente” (Santa Olalla. 1882, 401). Es en este tramo de su discurso que advertimos un giro. Habíamos escuchado que el congresista nos había hablado de la ley del progreso y su conclusión era que en el siglo XIX, tanto el maestro como los alumnos eran seres pensantes que no se subordinaban a ningún dogma o autoridad, sino que se guiaban por su propia razón y con el método individual de observación, pero ahora sostiene que el Estado debe obligar a docentes y alumnos en las escuelas a tener un mínimo de asignaturas donde se les indica, además, sus contenidos y el resultado al que deben arribar.

La primera materia obligatoria se denomina “Moral”, y Santa Olalla abandona la imagen de maestro y alumnos aprendiendo por medio de la propia observación para exponer esta otra escena: “por medios de (...) narraciones tocantes, de viva voz, hechas por el maestro, aprovechando toda ocasión en que pueda conmover el corazón de los niños, por el ejemplo vivo” (Santa Olalla. 1882, 401). El mismo congresal se imagina al maestro guiando a sus alumnos con el objeto que piensen y sientan como indica el Estado en su política educacional. Este procedimiento se ha puesto en marcha y se reitera en las otras asignaturas obligatorias. En “Historia Patria”, Santa Olalla afirma que debe ser “contada por el maestro, concretándose a los acontecimientos más notables desde la Independencia, con breves noticias biográficas de los principales personajes históricos argentinos y hechos históricos más conmovientes para formar el sentimiento patrio” (Santa Olalla. 1882, 401-402) En “Instrucción Cívica”, los docentes deben enseñar “nociones orales indispensables para el conocimiento del Gobierno patrio y los derechos y deberes del ciudadano.” Y, finalmente, plantea asignaturas acotadas más puntualmente a las zonas rurales y dice que el maestro debe enseñar “Nociones generales teórico prácticas de Agricultura y Economía Agrícola, con ejercicios prácticos más indispensables de Contabilidad rural y fórmulas de documentos necesarios a la vida social”, y concluye, después de enumerar 12 asignaturas obligatorias, que “El Congreso podrá juzgar si el niño educado para la vida práctica de la Campaña, puede saber menos de lo indicado”. (Santa Olalla. 1882, 402).

El mismo vocabulario, en la argumentación de Santa Olalla, se modifica: ha comenzado aludiendo a los maestros y alumnos como “seres pensantes”, y luego hablará del maestro rural como un “apóstol” y a su enseñanza la califica de “misión santa” y de “apostolado”.

Este desplazamiento se verifica cuando Santa Olalla expone cómo deben ser los maestros en las escuelas de la campaña.

Afirma, en primer lugar, que los maestros para las escuelas rurales se deben formar en las Escuelas Normales, y si no tienen esa formación, “deberán dar pruebas de su idoneidad en un examen pericial, con sujeción de los programas de las Escuelas Normales, que los habilite para obtener el diploma correspondiente.” (Santa Olalla. 1882, 404).

Las destrezas del arte y la ciencia de enseñar, el carácter y moral del maestro para las escuelas rurales deben ser mejores que para las escuelas urbanas, dice Santa Olalla, puesto que enfrentará una realidad “más difícil y penosa (...) teniendo que luchar, a la vez que con una clase tan especial de alumnos, con los rigores de la estación y privaciones de todas clases en muchos casos, por lo que es indispensable reunir los requisitos indicados para desempeñar tan santa misión.” (Santa Olalla. 1882, 404)

El congresista abandona la expresión “ser pensante”, puesto que el docente debe sacrificar su vida a la labor que se le ordena, por eso afirma que se trata de una “tarea santa”, de un “apostolado” (Santa Olalla. 1882, 404).

Santa Olalla dice que el gobierno debe “enviar a dichas Escuelas para su preparación al Magisterio, a los jóvenes más aprovechados y juiciosos de las escuelas rurales o de campaña, habituados a una vida sencilla”, puesto que muchos de los egresados de las Escuelas Normales, “prefieren estar sin colocación, mientras no les den escuelas en las ciudades o centros municipales de población.” (Santa Olalla. 1882, 404).

Su propuesta lesiona el concepto de un maestro pensante, que decide su conducta por su propia observación, al proponer que “Al ingresar a la Escuela Normal los alumnos anteriormente indicados, se les debe hacer firmar previamente el compromiso de comenzar su carrera, ejerciendo la profesión de maestro ambulante, en el lugar a donde sean destinados” (Santa Olalla. 1882, 404).

Pero eso no es todo, Santa Olalla agrega que, si “se negasen a cumplir el compromiso contraído por ellos, se les obligue a pagar una indemnización que importe el duplo de lo gastado en su preparación, para lo cual deberán dar fianza previa, con garantía suficiente para hacer efectivo el compromiso”. Y a este castigo, el congresista suma otro, más penoso aún: “sin perjuicio de

sacarles diploma, inhabilitándolos para que no puedan ejercer la profesión en ninguna escuela pública o comunal de la Nación. (Santa Olalla. 1882, 404-405).

La solución de Santa Olalla supone castigos y recompensas, puesto que sostiene que “también es justo que esos maestros, a quienes espera llenar penosa misión, sean recompensados en proporción a las dificultades de la ruda labor que les espera, y a las penalidades y privaciones de todo género que tienen que experimentar en una lucha tan tenaz, que no se podría resistir, si no se sobrepone a todo, la abnegación del verdadero apóstol de la Educación” (Santa Olalla. 1882, 405).

Santa Olalla nos decía que no alcanza con alfabetizar porque en la escuela moderna se debe enseñar a pensar, son seres pensantes los individuos de la sociedad del siglo XIX, para después sostener que los maestros egresados de la Escuela Normal, se conducen contra la política del gobierno puesto que prefieren no ejercer como docentes antes de realizar sus tareas en sedes rurales, es decir, Santa Olalla cuestiona su conducta guiada por su propia razón formada en las Escuelas Normales.

Los argumentos de Olalla forman parte de una concepción que se estaba imponiendo en el campo de la educación y en los espacios de gobierno, y esto queda claro cuando parte de estas ideas se transforman en leyes.

En la ley de educación promulgada en 1884, para Capital Federal y Territorios Nacionales se establece en el artículo 1, que “La escuela tiene por único objeto favorecer y dirigir simultáneamente el desarrollo moral, intelectual, y físico de todo niño de seis a catorce años de edad”. En el artículo 2, establece que “La instrucción primaria debe ser obligatoria, gratuita, gradual, y dada conforme a los preceptos de la higiene”. Y en el Artículo 5: especifica que “La obligación escolar supone la existencia de la escuela pública gratuita al alcance de los niños en edad escolar.” En el artículo 6, alude al “mínimum de enseñanza obligatoria”, donde saber leer y escribir, es solo el inicio del ciclo escolar. Y en los artículos 11 y 12 se refiere a las sedes de la campaña.¹

Tanto el congreso del congreso pedagógico, Santa Olalla, cómo las leyes de educación planteaban una enseñanza gradual, gratuita y obligatoria con un contenido mínimo para formar el carácter de los ciudadanos, donde se impone una enseñanza que se focaliza en ideas, valores y sentimientos nacionales y republicanos, y en la preparación para la “lucha por la vida”. En el contenido de esta ley de educación se aprecia lo mismo que se advierte en los argumentos de Santa Olalla: saber leer, escribir y contar, como máximo de enseñanza, forma parte de una etapa anterior a que se vivía a fines del siglo XIX, puesto que no le alcanza al individuo moderno saber leer y escribir para formarse como un ser pensante, que puede valerse de su propia razón para observar y acceder a la verdad y poder tomar las decisiones de su vida cotidiana, y estar en condiciones de vivir en una república y defender a su patria.

Ahora bien: ¿este mando legal se cumple a fines de 1930?

¹ Artículo 6: El minimum de enseñanza obligatoria comprende las siguientes materias: lectura y escritura, aritmética (las cuatro reglas de los números enteros, y el conocimiento del sistema del sistema métrico decimal y la ley de monedas, pesas y medidas); geografía particular de la República y nociones de geografía universal, historia particular de la República y nociones de historia general; idioma nacional; moral y urbanidad, nociones de higiene, nociones de ciencia matemáticas, físicas y naturales; nociones de dibujo y música vocal; gimnástica, y conocimiento de la Constitución Nacional. Para las niñas será obligatorio además el conocimiento de labores de manos y economía doméstica. Para los varones el conocimiento de los ejercicios y evoluciones militares más sencillos, y en la campaña, nociones de agricultura y ganadería. (...) Artículo 11: Además de las escuelas comunes mencionadas, se establecen las siguientes escuelas especiales de enseñanza primaria: uno o más jardines de infantes en las ciudades, donde sea posible dotarlos suficientemente. Escuelas para adultos en cuarteles, guarniciones, buques de guerra, cárceles, fábricas, y otros establecimientos donde pueda encontrarse ordinariamente reunido un número cuanto menos de cuarenta adultos ineducados. Escuelas ambulantes, en las campañas donde por hallarse muy diseminada la población no fuese posible establecer con ventajas escuelas fijas. Artículo 12: El minimum de enseñanza para las escuelas ambulantes y de adultos comprenderá estos ramos: lectura, escritura, aritmética (las cuatro primeras reglas y el sistema métrico decimal), moral y urbanidad, nociones de idioma nacional, de geografía nacional, de historia nacional; explicación de la Constitución Nacional, y enseñanza de los objetos de los objetos más comunes que se relacionan con la industria de los alumnos de la escuela” (Ley 1420. 1884).

Las Escuelas Rurales en 1937-1939

En el informe de 1938, que se puede leer en el Consejo Nacional de Educación, en relación a la campaña, se plantea que no se cumple con la ley de educación de una escuela obligatoria y gradual, con un mínimo de materias, y se pone el acento en la deserción; pero eso no es todo, ni siquiera se ha logrado resolver el drama del analfabetismo, y ni se cuenta con estadísticas confiables que revelen la profundidad del problema.

Un alto funcionario del CNE, Quirno Costa, sostiene lo siguiente en 1937:

Frente a las ideas actuales, revisoras de aquellas del siglo XIX, no es posible aceptar que la única finalidad de la escuela pueda ser la de alfabetizar al ciudadano. // Los hechos comprueban que para facilitar la satisfacción de las diversas sociales del individuo, no basta con la ejercitación exclusiva de un instrumento mental.// El fin de la educación no es colmar la capacidad de la inteligencia. Es preparar al hombre en su complejo, aprovechando la época más propia para crear hábitos que influirán en las costumbres, conformes a las exigencias del medio y a los fines del Estado. (Costa, Q. 1937, 14)

Sin embargo, el drama de la pobreza² y del analfabetismo en zonas rurales es una de las primeras cuestiones que se registra en los informes.

En el CNE se informa que “el problema del analfabetismo en el país exige la permanente atención de las autoridades llamadas a solucionarlo”. Para agregar, después, que “De las investigaciones realizadas por autoridades, congresos, encuestas y estudiosos que han dedicado sus afanes a este asunto trascendental”, se desprende que “(...) en términos expresos puede afirmarse que es el problema de nuestra campaña”, puesto que advierten que “en aquellos lugares donde la población diseminada crea toda suerte de obstáculos a la instalación de escuelas, el porcentaje de analfabetos disminuye en escasa proporción, cuando no se mantiene inalterable (Informe. 1938, 831). Ante este diagnóstico se plantea que “entre tanto y por sobre toda otra iniciativa es imprescindible intensificar la creación de escuelas en los medios rurales” (Informe. 1938, 832).

Objetivo que tiene a su vez un problema anterior: la falta de estadísticas. El informe sostiene que es vital la colaboración conjunta de “Inspecciones Generales de Provincias y Territorios secundadas a su vez por los inspectores, Seccionales, Visitadores, Directores y maestros” a lo que se debe sumar la participación activa de “vecinos caracterizados y autoridades”, con el fin de “reunir la información documentada de las necesidades de cada zona, para que el Consejo pueda adoptar luego las resoluciones precedentes, y especialmente, para que, en el caso de creación de escuelas pueda proceder a instalarlas y dotarlas de todos los elementos a fin de que se hallen en condiciones de funcionar con regularidad al iniciarse el curso escolar próximo” (Informe. 1938, 832).

² “La escuela rural (...) por las condiciones geográficas de nuestra dilatada campaña, por la inhospitalidad de algunas de sus regiones y la extrema pobreza de otras, la dificultad o carencia de los medios de comunicación, la despreocupación muchas veces de quienes pudieron prestarle ayuda eficaz, ha llevado una existencia precaria, a pesar de ser inmensa su importancia, que ya reconocía Belgrano siglo y medio atrás (...) La mayor riqueza de nuestra nación está en sus dilatadas tierras, pero ellas no rendirán cuanto son capaces de dar, hasta que no se resuelvan problemas tan perentorios como el de la despoblación rural y la misma aterradora por falta de adaptación del individuo al medio ambiente. Y esa es la misión que le incumbe a la escuela rural: Ella ha de olvidar toda preocupación teórica y enciclopédica para convertirse en activo centro de difusión de cuanto necesita saber el hombre del campo para desenvolverse holgadamente en su medio, venciendo a la naturaleza, muchas veces hostil, para arraigarse en la tierra que ha de vivir” (Gutiérrez, M. 1937, 25)

Además del analfabetismo y falta de estadísticas para ejecutar una respuesta desde el gobierno de la educación, se suma el problema de la deserción escolar en las escuelas de campaña.

Se afirma, que “el fenómeno del ausentismo” en las escuelas rurales es bien conocido por los gobiernos de la educación y por el magisterio, porque es histórico, se verifica desde siempre, y se enumeran algunos de los factores que lo producen: “la distancia del hogar con respecto a la escuela; la pobreza de las familias, la falta de grados superiores, y la imposibilidad de que la escuela de un solo maestro, o de dos, puede proporcionar, con la variedad y en la cantidad interesante, conocimiento a los niños inscriptos una vez promovidos éstos del 2 y 3er grado de la escuela primaria” (Informe. 1939, 14). Si bien los factores que enumera el informe del gobierno son variados, la respuesta apunta a un solo factor: el método de enseñanza.

En el informe de 1938 se expresa que el “Consejo” está persuadido que “la escuela común no debe ceñirse al programa de una enseñanza intelectualista pura, ni limitarse al desarrollo de facultades mentales generalizadas”, por el contrario, “debe crear (...) hábitos de trabajo, y modificar el rudimentario medio social en que desarrollan su programa las escuelas de nuestras campañas, incorporando habilidades manuales creadoras, estimulando la aptitud y capacidad de aprovechamiento de los productos naturales (...)” (Informe. 1938, 9).

El mismo diagnóstico se señala en 1939: se afirma que “los alumnos desertan porque la tarea de aprender les resulta monótona, y, más que todo, inocua para la perspectiva que la vida le ofrece en su condición de futuro obrero del campo” (Informe. 1939, 14).

La respuesta dada por el gobierno de la educación consiste en un cambio en este plano y lo afirma cuando dice que “A estabilizar el alumno tiende, precisamente, la adopción de los recientes programas de agricultura y ganadería, concebidos con la esperanza de crear el hábito del trabajo agradable y útil, y a abrir posibilidades prácticas a la cultura suministrada por la escuela rural” (Informe. 1939, 14).

Otro problema histórico en las escuelas de zonas urbanas y rurales es el déficit de edificios escolares acordes a lo que establecen las leyes de educación. En el informe de 1938, se puede leer: “Cada día viene agravándose con caracteres más acentuados el problema de la edificación escolar”. No se trata de un problema reciente.³

Analfabetismo, deserción escolar, falta de estadísticas, y edificios inaceptables, son los problemas que aún padece la educación en las zonas rurales y en sus escuelas a fines del de 1930.4

Sea en los informes del CNE, o en los escritos de educadores, la conclusión es siempre la misma: los mandatos de las leyes de educación para las escuelas de la campaña están muy lejos de cumplirse, aún en 1939.

3 Se sostiene que: “hace más de un cuarto de siglo que las partidas asignadas a este objeto no guardan relación con el número de escuelas a cargo del Consejo Nacional de Educación”, y la descripción no puede ser más penosa cuando se alude a “establecimientos educacionales que funcionan en edificios inaceptables, carentes de las más elementales comodidades y en muchos casos hasta peligrosos para la salud y la vida de los niños” (Informe. 1938, 16).

4 Si bien es extensa, vale la pena terminar reproducir esta exposición, escuchando al educador Florián Oliver: “La vida de una escuela de campaña despierta en muchos, aún en los que no son maestros, alguna preocupación. Periódicos, revistas, libros y folletos contienen referencias a aspectos de su organización y desenvolvimiento (...) Dicen con grandes titulares, “los escolares del norte argentino viven desnudos y hambrientos”. Y más frecuentemente a los del sur, y sobre todo ahora que está de moda hablar de la Patagonia. Según informaciones oficiosas, las escuelas de campaña funcionan en ranchos miserables, techos, paredes, pisos, puertas, muestran la acción del tiempo y de la desidia. (...) Y en casi todos los casos los niños sólo beben agua de las represas, porque por la incuria de las gentes no se construyó el pozo o el aljibe, o no se levantó el molino. Jamás se provee de muebles, útiles, y de libros; de ropa, de calzado, de alimentos, de medicamentos, de combustibles; de herramientas destinadas a trabajos de carpintería, y de jardín y huerta, de telas, de hilos (...) Es indudable que hay pobreza en todas las regiones del país; en los Andes como en La Pampa y el Chaco; en Córdoba como en Corrientes y Jujuy (...) Existe pobreza, y todos se empeñan en remediarla, especialmente cuando ella incide directamente en los niños. Por leyes dictadas por el Parlamento; por decretos del Poder Ejecutivo; por disposiciones municipales, por la acción de las asociaciones cooperadoras y mutualistas, se atenúa el mal. Y con esa acción conjunta días llegará en que nuestras poblaciones; singularmente las rurales, no proporcionen estos temas para la publicidad, que constituyen para el extranjero un contrasentido. Nos conocen como un país de inagotables riquezas y exhibimos el dolor de niños que mueren de hambre y frío (Oliver, F. 1939).

Recapitulando: En 1882, Santa Olalla, y en 1937, Quirno Costa, señalan lo mismo: no alcanza con alfabetizar, el objetivo de la escuela moderna es formar individuos pensantes, por eso la enseñanza debe ser gradual, gratuita y obligatoria, concepción que se traduce en la ley de 1884 (legislada para Capital Federal y Territorios Nacionales). Sin embargo, a fines de la década del 30 el mandato legal está sin cumplirse, y el analfabetismo, sigue siendo un drama en las zonas rurales.

Expresado de otro modo: de 1937 a 1939, se registran informes y discursos, desde el CNE, donde se plantea una nueva orientación para las escuelas rurales: enseñanza que forme para el trabajo, que se tenga en cuenta la relación escuela rural y su medio, la formación física, moral e intelectual de los educandos, más uso de la mano y menos libros, son las ideas que organizan la política que se defiende; y mientras realizan esta propuesta de gobierno se encuentran con un problema previo: el alarmante índice de analfabetos en la campaña. Y a esto se suma la falta de estadísticas para ver científicamente este problema, el drama de la pobreza y el hambre, o que desde hacía varias décadas la edificación escolar es lamentable y no se incrementa en relación al aumento de la población escolar.

¿Esta situación es una realidad de fines de la década de 1930 o se puede visualizar algo parecido aún en las exposiciones de los funcionarios y educadores de las Jornadas Pedagógicas de 1960 organizadas por CNE?

Jornadas Pedagógicas del CNE, 1960

En 1959 se decide en el CNE hacer los homenajes a los 150 años de la gesta revolucionaria de 1810. Entre los actos se piensa en la realización de una Jornada Pedagógica acotada a la Escuela rural, invitando a colegas y funcionarios de otros países latinoamericanos.

En la presentación de estas jornadas en el órgano de difusión del CNE, El Monitor de la Educación Común, se deja indicado que la escuela rural es la sede escolar “más olvidada en el sistema de instrucción pública”, hecho notable en Argentina donde las sedes escolares se localizan en el espacio de la campaña. Los datos son reveladores: “En nuestro país, sobre un total de 7.310 escuelas comunes, 1.433 están situadas en zonas urbanas, 800 en zonas suburbanas, y 5.077 en zonas rurales, es decir, que éstas representan el 69,45% lo que da la magnitud de su proporción y la importancia de su función social” (Jornadas. 1969, 3).

Pero al comparar los distintos niveles del sistema educacional argentino, la escuela rural se visualiza claramente como la que menos atención tuvo por parte de las políticas estatales. En la nota de El Monitor de la Educación Común se dice:

Las reformas de planes, programas y objetivos se han emprendido en las escuelas técnicas secundarias y universitarias y gracias a ello hoy se cuenta con centenares de capacitados para llevar adelante muchas y lucrativas industrias, no lo suficiente para todas las que se podrían encarar, pero sí las indispensables para contribuir al afianzamiento de la economía nacional, tan necesitadas de este aporte. (Jornadas. 1960, 3)

En el nivel secundario y universitario se produjeron los cambios necesarios para modernizar la formación de sus estudiantes y plantear una orientación bien precisa: la formación para tareas del mundo laboral, es decir, para la formación de ciudadanos que pueden sostenerse con su trabajo y, al mismo tiempo, al Estado pagando los impuestos. Es cierto, desde la revista del CNE no todo es optimismo, porque señalan también que esta historia no fue perfecta ni cumplió con su ideal, sin embargo, pueden verificarse sus avances en varios aspectos, y egresados con la orientación hacia el mercado de trabajo.

Todo esto se señala para subrayar que sucede todo lo contrario en las Escuelas Rurales. En El Monitor de la Educación común se afirma:

De nuestras escuelas y universidades técnicas salen ya jóvenes dotados de mentalidad y aptitudes brillantes para contribuir a la transformación nacional, de país pastoril a país industrial, de pueblo de labriegos a pueblos de artesanos, industriales y técnicos capaces de revitalizar nuestra precaria y debilitada economía. Y en esta transformación solo la escuela rural, va quedando a la vera del camino hacia la superación. (Jornadas. 1960, 3)

Las críticas hacia las Escuelas Rurales son muy similares a las que se hacían en los informes del CNE en 1937-1937. El diagnóstico que expresa el redactor de la revista es demoledor: la Escuela rural “con “su cartilla” y “su siembra de abecedario”, continúa casi inmutable la acción iniciada, hace más de tres cuartos de siglo sin entrar en el ritmo de vida de la hora del presente” (Jornadas. 1960, 4). Esta situación debe entenderse, se afirma, en el marco nacional donde se ha producido una tendencia negativa que no cesa de agravarse: “el fenómeno de la despoblación del medio rural y el aglomeramiento humano en los centros urbanos y el paulatino pero creciente empobrecimiento del agro” (Jornadas. 1960, 4).

Dicho esto, se aclara que se trata de una problemática no solo argentina sino también latinoamericana por eso las jornadas serían el encuentro de funcionarios y educadores de países del continente. Se trata de un espacio donde gobernantes, funcionarios y educadores compartan los diagnósticos de sus respectivas naciones y pueden debatir en torno a las políticas de gobiernos adecuadas para su solución.⁵

Ahora bien, sin duda el objeto era que funcionarios de gobierno debatan y evalúen políticas de gobierno, pero se aclara en el “Art. 1: Las Jornadas Pedagógicas tendrán una finalidad eminentemente informativa” (Jornadas. 1960, 7). Se especifica además que “se llevarán a cabo en la ciudad de Buenos Aires, en el Instituto Félix F. Bernasconi, entre el 6 y el 13 de noviembre de 1960, organizadas por el Consejo Nacional de Educación como parte del programa de actos celebratorios de la Revolución de Mayo.” (Jornadas. 1969, 8). Y las mismas contarán con representantes de los siguientes países: 6 Argentina, México, Bolivia, Paraguay, Brasil, Colombia, El Salvador, Panamá, Perú, Uruguay, Venezuela (Jornadas. 1960, 12).

⁵ “Dejar establecido que en el corriente año se desarrollará en las Jornadas Pedagógicas que se lleven a cabo como único temario, el que se refiere a “La Escuela Rural: sus problemas y sus soluciones”, aprobado el 7 de abril de 1960. Resolución de carácter general n. 22 que dice: 1.- La escuela rural, la familia campesina, y la organización de la comunidad. 2.- la escuela rural, la investigación socio-económica de la comunidad. 3.- La escuela rural, y la organización de centros de recreación y deportes, servicios bibliotecarios, periodismo agrario, cursos para adultos. 4.- La escuela rural, prestación y coordinación de los servicios generales de la comunidad. 5.- La escuela rural, y las asociaciones subsidiarias: de ex alumnos, padres y vecinos, clubes, etc.- 6.- El edificio de la escuela rural y su predio. 7.- La dotación de la escuela rural, muebles, útiles, material didáctico, y herramientas, 8.- Transporte escolar en las zonas rurales. 9.- La escuela rural, y sus diversos tipos de organización: escuela unitaria, aldea escolar, escuela ambulante. 10.- La escuela rural en el planeamiento general de la enseñanza. El programa. El grado de instrucción y la orientación práctica. 11.- La educación rural con relación con las actividades de la región a su economía, salubridad, asistencia al escolar y al servicio sanitario de la comunidad. 13.- La formación y el perfeccionamiento del maestro de la escuela rural. 14.- La orientación y el contralor de la escuela rural.” (Jornadas. 1960, 7).

⁶ “Del temario: Art. 5: El temario de las jornadas, para su ordenado desarrollo se agrupa en cuatro títulos principales y sus correspondientes subtítulos. Es el que sigue: 1.- La escuela rural y su finalidad. A) objetivos de la escuela rural. B) La escuela rural en el planeamiento general de la enseñanza. C) El programa de la escuela rural. D) El grado de instrucción y la orientación práctica de la escuela rural. 2.- Aspectos materiales de la escuela rural. A) El edificio de la escuela rural y su predio. B) La dotación de la escuela rural: muebles, útiles, material didáctico y herramientas. C) El transporte escolar en las zonas rurales. 3.- La escuela rural y su organización. A) El niño campesino, su modo de vida, y peculiares características. B) La dirección y la administración de la escuela rural. C) La formación y el perfeccionamiento del maestro de la escuela rural. D) La orientación y el contralor de la escuela rural. E) La escuela rural y sus distintos tipos de organización: la escuela núcleo, el albergue escolar, la aldea escolar, la escuela hogar, la escuela ambulante. F) Métodos y sistemas de trabajo adecuados al régimen de la escuela rural. G) El trabajo de granja en la escuela rural, las industrias regionales y la extensión agrícola. 4.- La escuela rural y la comunidad. A) La escuela rural y la familia campesina. B) La escuela rural, la investigación socio- económica y la organización de la comunidad. C) La escuela rural y la organización de centros de recreación y deportes, servicio bibliotecario, periodismo agrario, cursos para adultos, etc. D) La escuela rural y las asociaciones subsidiarias: de ex alumnos, de padres y vecinos,

Al examinar algunas de las cuestiones que se expusieron no deja de llamar la atención que aún en 1960 se mantienen problemáticas que recorren todo el siglo XX. Uno de los relatores, Carlos Alberto Solimano, sintetiza ciertas cuestiones puntuales. Pero lo más significativo para esta comunicación es que afirma que aún en 1960 la “Escuela Rural no cumple con sus fines específicos, es decir, que no ha llegado a responder a las necesidades de la comunidad rural ni de sus individuos; esta deficiencia se achacaría a factores del sistema educativo”. Para luego aclarar que la dificultad se aloja en el sistema y no en el personal docente que “a pesar de su preparación no siempre suficiente, pusieron y ponen todo su empeño al servicio de la tarea, disminuyendo las consecuencias desfavorables de la actual organización” (Jornadas. 1960, p. 29). Al repasar las distintas exposiciones, Solimano, sostiene que todos ellos “demuestran”, de manera repetitiva, “el sentimiento de postergación de la Escuela Rural y de una presunta falta de plan” (Jornadas. 1960, 30).

Solimano, reproduce algunos pasajes de los expositores para evidenciar sus afirmaciones. José Luis Bruguera manifiesta, dice Solimano, que “La Escuela Rural merece una atención especial más urgente, por cuanto hasta el presente ha sido la más olvidada” (Jornadas. 1960, 30). O el Inspector seccional de Salta, señala los actores responsables de la situación de este olvido al decir:

La existencia de los latifundios y su sistema de distribución del trabajo, obstaculizan la evolución de las sociedades rurales, constituyendo uno de los elementos negativos mayores de la obra de la escuela (...) los latifundios y falta de fuentes de trabajo que impiden el progreso y perpetúan la miseria y la ignorancia en la población agraria, son causas coincidentes. (Jornadas. 1960, 31)

A los ojos de los expositores, la situación escolar es de notable precariedad como lo era durante todo el siglo, con un docente a cargo de toda la escuela. “Jorge Reynoso manifiesta: no queremos una escuela disminuida para el campo, como sucede en la actualidad que están funcionando 4.752 escuelas rurales con un maestro por todo el personal. El campo reclama una Escuela Rural completa; es imprescindible una reorganización y redistribución de las actuales escuelas rurales que permitan al niño campesino y al adulto alcanzar los beneficios de los seis grados” (Jornadas. 1960, 33) Otro punto importante es la legislación: Bruguera dice: “Hasta ahora las escuelas rurales no se han distinguido de las urbanas, por lo que creo conveniente que debe encararse definitivamente la reforma escolar actualizando la legislación que nos rige mediante la confección de una ley donde se resuelva en forma integral el problema educativo de nuestro país” (Jornadas. 1960, 34). Hay cierta coincidencia también cuando evalúan qué políticas se deben adoptar. Por ejemplo, cuando tratan cuestiones de planeamiento se afirma: “1.- Dar debida importancia a la Escuela Rural en el planeamiento general de la enseñanza. 2.- Planear la Escuela Rural sobre bases reales. 3.- Considerar en el planeamiento los factores económicos, sociales, políticos y culturales del medio donde funciona el sistema educativo” (Jornadas. 1960, 30).

Por último y para reforzar la hipótesis de este artículo resulta relevante reproducir algunos pasajes de Calixto Suárez, representante de la UNESCO, para hacer ver la gravedad de la situación de la Escuela Rural en 1960.

Calixto Suárez enuncia de este modo el problema:

nosotros creemos que las causas más importantes que hacen pensar a los planificadores respecto a las restricciones de las ofertas en la escuela rural están en la deserción, están en el ausentismo, están en la migración, y en sentido general en razón económica y en la falta

clubes, etc. E) La escuela rural y los problemas de ausentismo, éxodo temporario y deserción de alumnos. F) La realidad geográfica, cultural y económica regional y su influencia sobre la escuela rural. G) La escuela rural con relación a las actividades de la región, a la economía, salubridad, alimentario y asistencia, al escolar y al servicio sanitario de la comunidad. La educación, fundación y asistencia al escolar y al servicio sentimental”. (Jornadas. 1960, 8-9).

de confianza que la escuela rural organizada actualmente le ofrece a los padres y le ofrece a los individuos que tienen contacto con ella. Las calidades de las ofertas de la escuela rural las conoció el padre, y sabe que son las mismas que les van a transmitir a sus hijos, él no tiene ninguna fe en esa educación que le vamos a impartir, y cuando estoy haciendo esta mención no me refiero específicamente a la Argentina, sino a la escuela rural de América Latina. Sabemos que las escuela rural, tanto la unitaria que es la que más existe como algunas llamadas consolidadas, extienden hasta el sexto grado, pero a un mínimo tan limitado de la población que prácticamente la escuela rural está desanalfabetizando y devolviendo a la sociedad, al medio, a la comunidad, a un individuo que va a regresar y se va a convertir nuevamente en una proporción enorme en analfabeto de nuevo, porque no hay oportunidades para que ese individuo, sienta la satisfacción o el placer de encontrar buenos libros, de aplicar aquella simple desanalfabetización que él logró allí. (Jornadas. 1960, 72)

La extensión del pasaje vale la pena para observar el tono, y la descripción dramática de la situación de la Escuela Rural en nuestro país, aún en 1960, luego de atravesar casi un siglo desde que el Estado Argentino, plantearon un sistema educativo bajo economías agrarias.

Consideraciones finales

La primera consideración es que las escuelas rurales, desde el mismo momento que se discute en el congreso pedagógico en 1882 es la sede más olvidada, y esto se repite en 1937-1939 y luego en 1960, ese calificativo que es dicho una y otra vez da cuenta no sólo del alto índice de analfabetos, sino también del alto índice de deserción, la escasez de establecimientos, de docentes a cargo, y que muchos estudiantes ni siquiera acceden a esa instrucción. Pero hay algo peor aún, en 1960 se insiste que el Estado Nacional y los Estados provinciales en muchos casos desconocen la situación escolar en las zonas rurales: faltan estadísticas. Es decir, el Estado no llega ni siquiera para conocer la profundidad del problema.

Tal como se ha percibido desde los argumentos de Olalla en 1882 y luego en otros hasta 1960, la escuela debe ser un ciclo gradual, tal como lo marcan las leyes de educación sea la nacional o de cada una de las provincias. Porque el objetivo es formar ciudadanos, formar para la inserción laboral, formar argentinos para la defensa nacional, y en el caso específico de las escuelas rurales formar estudiantes para que se arraiguen en su zona, sin embargo, lo que impera, a medida que el país comienza su ciclo industrial es la despoblación de las zonas de campaña y las escuelas no solo no pueden evitarlo sino que ni siquiera son aptan para educar a los niños y adultos que lo necesitan, sea porque no acceden a la escuelas, sea porque no asisten todo el año sino unos meses, sea porque en la mayoría de los casos la deserción se produce en primero y en segundo grado.

Si el analfabetismo sigue siendo un gran problema en 1960 en las zonas rurales es porque ni siquiera se pudo cumplir con una cuestión previa al ciclo escolar: que los niños y adultos asistan a las escuelas, y menos aún, que cumplan un ciclo escolar

El objetivo de este recorrido exploratorio y panorámico ha sido puntualizar que aún en 1960 se mantienen ciertos problemas planteados desde los orígenes del sistema educacional argentino, al menos cuando el Estado nación tiene recursos para llevar a cabo una política educacional.

Sin duda, desde otro punto de vista que aluda a los otros niveles y a las llamadas escuelas urbanas daría otro panorama distinto al que estos funcionarios y educadores evidencian en las Escuelas Rurales.

Considero que esta investigación debe continuarse, evaluar la situación de las sedes escolares rurales desde otras fuentes, sin embargo, es revelador la coincidencia en los problemas que aún

Alejandro Herero

Una aproximación a las escuelas rurales.

Estudios de Filosofía Práctica e Historia de las Ideas / (CC BY-NC-SA 2.5 AR)

existen en 1960 sobre su situación. Mi hipótesis de trabajo no quiere señalar que desde 1880 hasta 1960 no hubo avances en sedes escolares rurales, sino evidenciar, por la propia opinión de funcionarios y educadores, el drama que aún subsiste en un momento histórico que se habla de la edad dorada de la economía.

Bibliografía

- Ascaloni, Adrián. 2007. Las Escuelas Normales Rurales en Argentina, una transición entre las aspiraciones de la cultura letrada y el imaginario de cambio económico agrario (1900-1946). F. C. O. Werle (org.). *Educação rural em uma perspectiva internacional: instituições, práticas e formação de professores*. 373-424.
- Ascaloni, Adrián. 2012. La escuela primaria rural en Argentina. Expansión, orientaciones, y dificultades (1916-1932). *Revista Teías*, v. 14, n. 28, 309-324.
- Ascaloni, Adrián. 2017. Concepciones reformistas en torno a las funciones de la educación primaria rural Argentina (1930-1960). *Dialogia*. Sao Pablo. n. 25. 43-68.
- Billorou, María José. 2015. Mujeres que trabajan. Las maestras pampeanas en la primera mitad del siglo XX. *Anuario Facultad de Ciencias Humanas*. V. 12, n. 2, 1-18.
- Bragoni, Beatriz, Fradkin, Raúl y Garavaglia Juan Carlos. 2011. *Argentina. La construcción nacional. 1830-1880*. Madrid: Mapfre-Taurus. 223-274.
- Brumat, M. 2010. Formación de maestros normalistas rurales en Argentina. Flavia Obino Correa Verle (org.) *Educação rural: práticas civilizacionais e institucionais de ormacao de professores*. Brasilia, 23-46.
- Bustamante Vismara, José. 2007. Buscando los maestros los maestros perdidos (campaña de Buenos Aires, 1800-1860). *Historia de la Educación. Anuario*, n. 8, 217-40.
- Bustamante Vismara, José. 2007b. *Las escuelas de primeras letras en la campaña de Buenos Aires, 1800-1860*. La Plata: Instituto Cultural de la Provincia de Buenos Aires, Dirección de Patrimonio Cultural, Archivo Histórico «Dr. Ricardo Levene»: Asociación Amigos del Archivo Histórico.
- Bustamante Vismara, José. 2016. Construcción estatal y desarrollo escolar (Córdoba, Buenos Aires y Entre Ríos, 1820 - 1850). *Historia de la Educación. Anuario* vol.17, n. 1, 50-71.
- Cattaruzza, Alejandro. 2009. *Historia de la Argentina. 1916-1855*. Buenos Aires: Siglo XXI.

- Cian Janet. 2019. ¿Maestros agricultores? La formación del magisterio rural en Entre Ríos, Argentina (1903-1914). D. S. M. Cantero (Coord.). *Experiencias latinoamericanas para re-pensar la educación rural*. Temuco, Universidad Católica de Temuco, 39-66.
- Cragolino, Elisa. 2013. Políticas, instituciones, y prácticas de acceso a la educación primaria rural en el norte de Córdoba, Argentina, durante la primera mitad del siglo XX. L. Lionetti, De Marco, Celeste. 2014. Escuelas rurales y colonización en el periurbano bonaerense, un estudio de caso (1946-1955). *Astrolabio*, n. 3, 284-312.
- Educación común en la Capital, Provincias y Territorios Nacionales. Informe presentado al Ministerio de Justicia e Instrucción pública publicado por el Consejo Nacional de Educación*, Buenos Aires, Talleres gráficos del Consejo Nacional de Educación. 1937.
- Educación común en la Capital, Provincias y Territorios Nacionales. Informe presentado al Ministerio de Justicia e Instrucción pública publicado por el Consejo Nacional de Educación*, Buenos Aires, Talleres gráficos del Consejo Nacional de Educación. 1938.
- Educación común en la Capital, Provincias y Territorios Nacionales. Informe presentado al Ministerio de Justicia e Instrucción pública publicado por el Consejo Nacional de Educación*, Buenos Aires, Talleres gráficos del Consejo Nacional de Educación. 1939.
- Ferrari, Marcela. 2014. Escuelas rurales en el Territorio Nacional de La Pampa (1900-1920): rasgos y perspectivas. L. Lionetti, S. Castillo (Comp.) *Aportes para una historia regional de la educación: las instituciones, el magisterio y los discursos los procesos de escolarización pampeano (1900-1960)*. Santa Rosa. EDULPm, 77-96.
- Gutiérrez, M. E. 1937. La Escuela Rural. Acción Social de la Escuela. *El Monitor de la Educación Común. Órgano del Consejo Nacional de Educación*, año LVII, n. 778, 24-42.
- Gutiérrez, Talía Violeta. 2007. *Educación, agro y sociedad. Políticas educativas agrarias en la región pampeana, 1897-1955*. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.
- Herrero, Alejandro. 2011. "La República Posible y sus problemas en Argentina. Normalistas e industriales debaten el plan educativo alberdiano de las dos gestiones presidenciales de Julio Argentino Roca (1880-1886 y 1898 y 1901)". *Secuencia. Revista de Historia y Ciencias Sociales*, México, D. F. Publicación cuatrimestral de Investigaciones Dr. José María Luis Mora, n. 80, 63-84.

- Herrero, Alejandro. 2018. "Saber y poder en el sistema educativo argentino. Los nuevos educadores y la Asociación Nacional de Educación, 1886-1898". *Dimensión Antropológica. Revista de Historia y Antropología*, México D. F., Instituto Nacional de Antropología e Historia. Año 25, Vol. 73, 123-140
- Jornadas Pedagógicas Panamericanas La escuela rural y su finalidad. *El Monitor de la Educación Común*, año 70, n. 933-935, 1960, 1-302.
- Ley de Educación Común promulgada el 8 de julio de 1884. *El Monitor de la Educación Común. Órgano del Consejo Nacional de Educación*. Agosto, 1885, n. 86, 837-855.
- Lionetti, Lucía. 2010. Las escuelas de primeras letras en el escenario social de la campaña bonaerense (1850-1875). *Naveg@mérica. Revista electrónica editada por la Asociación Española de Americanistas* (4).
- Lionetti, Lucía, Sujetos, comunidades rurales, y culturas escolares en América Latina, Buenos Aires: Prohistoria/Colegio Mexiquense/ Colegio Michoacán.
- Martínez Paz, Fernando. 1997. La Educación en el período de 1862-1914. *Nueva Historia de la Nación Argentina. La configuración de la República Independiente (1801-1914)*. T. VII. Buenos Aires: Editorial Planeta, 277-308.
- Mayer, María Susana. 2014. *Educación Rural, Inmigración, y Relaciones Sociales. Dos procesos de colonización agrícola en la provincia de Entre Ríos*, Buenos Aires: La Colmena.
- Newland, Carlos. 1997. La Educación en el período de 1810-1862. *Nueva Historia de la Nación Argentina. La configuración de la República Independiente (1801-1914)*. T. VII. Buenos Aires: Editorial Planeta, 261-276.
- Oliver, F. Aspecto de la Escuela Rural. *El Monitor de la Educación Común. Órgano del Consejo Nacional de Educación*. Diciembre, 1937, año LVII, n. 780, 3-12.
- Quirno Costa, José Antonio. La Escuela Argentina. *El Monitor de la Educación Común. Órgano del Consejo Nacional de Educación*. Diciembre, 1937. Año LVII, n. 780, 13-25.
- Petitti, Eva Mara. 2016. La educación primaria en los campos de la provincia de Buenos Aires, (1943-1955). *Mundo agrario*, vol. 17, n. 34), 34-67.
- Rodríguez, Laura. 2019. Cien años de normalismo en Argentina (1870-1970). Apuntes sobre una burocracia destinada a la formación de docentes. Ciencia, docencia y tecnología. Vol. 30, n. 59, 23-46.
- Rodríguez, Laura. 2020. Las escuelas normales creadas para formar maestros/as rurales (Argentina 1910-1952). *Mundo agrario*, vol. 21, n. 47), 34-51.
- Sábato, Hilda. 2012. *Historia de la Argentina. 1852-1890*. Buenos Aires: Siglo XXI.

- Saítta, Sylvia. 2011. La cultura. E. Míguez. *Argentina. La apertura al mundo. 1880-1930.*
Tomo 3. Madrid: Mapfre-Taurus, 263-310.
- Ternavasio, Marcela. 2013. *Historia de la Argentina. 1806-1850.* Buenos Aires: Siglo XXI.