



## **Las escuelas rurales en Argentina (1905-1960). Una mirada panorámica.**

Rural schools in Argentina (1905-1960). A panoramic look.

Escolas rurais na Argentina (1905-1960). Um olhar panorâmico.

Alejandro Ramón Herrero  
Universidad Nacional de Lanús y Universidad del Salvador (Argentina)  
Consejo Nacional de Investigaciones Científica y Técnica  
<https://orcid.org/0000-0003-4726-5236>  
[herrero\\_alejandro@yahoo.com.ar](mailto:herrero_alejandro@yahoo.com.ar)

### **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 que respuestas produjeron. 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. Se trata de una indagación panorámica y exploratoria.

**Palabras claves:** Escuelas Rurales. Analfabetismo. Argentina

## **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 article I investigate official sources from the National Education Council, in order to analyze what were the diagnoses and the problems that they pointed out about schools sites of the campaign and what responses they produced. My 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. It is a panoramic and exploratory inquiry.

**Keyword:** Rural Schools. Illiteracy. Argentina.

## **Resumo**

O estudo da história da educação foi negligenciado na historiografia argentina. Nessas duas últimas décadas, as pesquisas se multiplicaram, porém, pouco se sabe sobre as escolas rurais. Neste artigo investigo fontes oficiais do Conselho Nacional de Educação, a fim de analisar quais foram os diagnósticos e os problemas que apontaram sobre os sites escolares da campanha e quais as respostas que, produziram. Minha hipótese é que mesmo em 1960 os objetivos exigidos nas leis de educação para o meio rural estão longe de ser cumpridos, e o analfabetismo continua sendo um drama sem solução. É uma investigação panorâmica e exploratória.

**Palavras chaves:** Escolas rurais. Analfabetismo. Argentina.

## Introducción

La historia de la educación ha sido siempre la gran olvidada en la historiografía Argentina. Sin duda, existen estudios muy relevantes, pero son escasos y acotados a temas y períodos muy puntuales.

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 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 limitados a ciertas zonas de dichos territorios. Se pueden leer con mucho provecho estudios de la provincia de Entre Ríos (Mayer, 2014), de Córdoba (Cragnolino, 2013, 77-96), de La Pampa (Ferrari, 2014, 77-96; Billorou, 2015), y sobre todo de Buenos Aires (Bustamante Vismara, 2007, 217-40; Bustamante Vismara, 2007b; Bustamante Vismara, 2016, 50-71; Gutiérrez, 2007; Lionetti, 2010; De Marco, 2014, 284-312; y Petitti, 2016). Hay indagaciones que se detienen en la formación de los maestros normales rurales (Brumat, 2010; Rodríguez, 2019; y Rodríguez, 2020), y otros que han trazado periodizaciones muy útiles para el estudio de las escuelas rurales en Argentina (Ascaloni, 2007, 373-424; Ascaloni, 2012, 309-324; y Ascaloni, 2017, 43-68).

Basta recorrer estos trabajos para visualizar un enorme avance en relación a las escuelas de la campaña, hoy 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: apenas vemos la punta de un iceberg. 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). Analizo algunos de sus informes anuales y escritos editados en su órgano de difusión, *El Monitor de la Educación Común*; y las Jornadas exclusivamente dedicadas a las escuelas rurales, organizadas por este mismo organismo en 1960.

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, 2011, 63-84; y Herrero, 2018, 123-140). 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.

Se me impuso trazar un panorama desde 1905, momento que se dicta la Ley nacional de Educación para subsanar el drama del analfabetismo en las zonas rurales, hasta 1960, otra etapa clave donde los gobiernos de la educación plantean que las sedes de campaña son el gran problema educacional argentino.

Este enfoque panorámico me ha permitido desprender una hipótesis que intentaré avalar con una serie de documentos: a fines de la década de 1930 y en 1960, tanto los mandatos de la ley de educación nacional como los objetivos de los gobiernos para las escuelas rurales están lejos de cumplirse y el drama del analfabetismo sigue siendo un problema de difícil solución.

## De la ley n. 1420 de 1884 a la ley n. 4874 de 1905

Según el artículo 5to de la Constitución Nacional de 1853, reformada en 1860, son las provincias las responsables de la instrucción común o primaria de la república Argentina.

El escaso cumplimiento de este mandato legal se produce en un contexto preciso. Para una mejor comprensión haré un panorama muy acotado.

Los estudios de historia política y de historia económica han constatado, a modo de consenso, que durante todo el siglo XIX imperan conflictos armados, hecho que nace con la guerra de Independencia contra España a partir de mayo de 1810, y continúa desde 1818, una vez vencido a los ejércitos españoles. Se transita de la guerra revolucionaria a otra entre las elites de las distintas regiones del país. Los estados provinciales gastan el escaso presupuesto en armamento y demás insumos para las milicias, y las políticas, que hoy llamaríamos públicas, por ejemplo de educación, siempre son más declarativas que efectivas.

Recién en la segunda mitad del siglo XIX y con la cristalización de lo que se llama la segunda fase de la revolución industrial, distintos estados europeos o del norte de América se transforman lentamente en economías, que hoy llamamos capitalistas e imperialistas, y necesitan de países que consuman sus manufacturas y, al mismo tiempo, demandan materias primas. En el caso argentino fue Gran Bretaña la principal potencia imperialista que le vendía sus manufacturas y le demandaba sus productos de la campaña (productos como lino, trigo o carnes, se exportaban desde Argentina a distintos países del mundo y la convirtieron en lo que se llamó “el granero del mundo”).

Con esta división internacional del trabajo, Argentina, a fines del siglo XIX, logra constituirse en una sociedad moderna en muchos aspectos, y sus tierras adquieren un valor económico como nunca antes.

Desde las décadas de 1860, aproximadamente, se produce la llegada de una poderosa inmigración masiva europea, y entre 1870 y comienzos de 1880, se cristaliza en algunas zonas del país, sobre todo las del litoral, una sociedad civil que puede alimentar el erario público de distintas provincias, y de la nación.

Por entonces, las guerras tienen una dimensión mucho menor, durante la década del 70 el gobierno argentino firma tratados de límites con todos los países fronterizos con la excepción de Chile, y realiza, las llamadas “campañas al desierto”, al sur de Buenos Aires y al norte de Santa Fe, exterminando comunidades de los denominados “indios” o “salvajes” (palabras típicas de la época las cuáles oponían a los pueblos originarios con los pueblos de “raza blanca”, a sus ojos la raza de la civilización). Con dichas “campañas” la nación aumenta considerablemente su territorio en el momento de mayor aumento del valor de la tierra.

Desde 1880, el estado nación y las provincias tienen recursos como nunca antes lo habían tenido para llevar a la práctica el mandato legal de la instrucción primaria, exigido en la Constitución nacional.

Esto supuso que ingenieros, médicos y educadores ingresen a puestos de los estados en las dos últimas décadas para definir políticas sanitarias, educacionales, y de ingeniería; y de hecho estos médicos, ingenieros y educadores se transforman en funcionarios en distintos niveles de los estados provinciales y nación.

Es en este momento que se dictan leyes de educación en las provincias. La primera, en 1875, se promulga en la provincia de Buenos Aires, y luego a partir de 1880 en todas las demás provincias, la última es Córdoba en 1896.

En 1880 se federaliza la provincia de Buenos Aires, y la ciudad se convierte en la Capital Federal de la república, a su vez, los territorios obtenidos con las llamadas “campañas al

desierto” se transforman en Territorios Nacionales. Esto supone un vacío legal porque no estuvo previsto en la Constitución de 1853 y su reforma de 1860. El estado nacional dicta una ley en 1884 n. 1420, donde se hace cargo de la instrucción primaria en Capital Federal y Territorios nacionales. El CNE, creado en 1881, es el órgano que se ocupa del cumplimiento de esta ley.

En los debates en el Congreso Pedagógico de 1882 y en las discusiones de 1883 y 1884 que produjo la ley n. 1420, se había dejado bien en claro que la idea difundida en las campañas que supone que con solo saber leer, escribir y contar era suficiente formaba parte de una etapa pasada de la historia, y que el siglo XIX definido como moderno, exigía un sistema de instrucción pública donde los educandos se formen en un ciclo escolar, por eso la instrucción debía ser, inexorablemente, gradual y obligatoria, y para que sea obligatoria los estados provinciales y nacional se debían hacer cargo que estén dadas las condiciones para que los educando accedan y concluyan su educación, y la gratuidad se presentaba como la otra gran exigencia<sup>1</sup>.

Hay que puntualizar, entonces, que la mera alfabetización es cuestionada desde el principio, el objetivo es mucho más que alfabetizar, consiste en formar individuos para la vida republicana y moderna en un ciclo escolar obligatorio.

Estas observaciones se advierten de modo expreso en todas las leyes de educación, las dictadas en las provincias y en la nación.

En este trabajo me detendré en la ley n. 1420, dictada en 1884 y destinada a Capital Federal y Territorios Nacionales. Se establece en el artículo 1, que “La escuela tiene por único objeto favorecer y dirigir simultanea mente el desarrollo moral, intelectual, y físico de todo niño de seis a catorce años de edad”. En el artículo 2, dispone 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. Leamos este artículo:

El mínimo 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

---

<sup>1</sup> Santa Olalla, uno de los congresales del Congreso Pedagógico en 1882, 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, en su opinión, 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? Para Santa Olalla 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 (...) 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).

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 (Ley 1420. 1884).

Como se puede apreciar se indica lectura y escritura al comienzo, porque es un requisito para que se puedan aprender las demás asignaturas obligatorias ligadas a la formación del ciudadano, sus derechos y obligaciones, el aprendizaje de la constitución, la formación en la higiene y el cuidado del cuerpo, la formación para la defensa de la patria en caso de que esté amenazada y la formación para el trabajo (en su momento se decía “para la lucha por la vida”), además, las niñas se forman para ser madres y educar a sus hijos como ciudadanos y patriotas.

En el caso de las escuelas de campaña se especifican asignaturas ligadas a la agricultura y la ganadería, en el momento de mayor expansión económica del país, gracias a las exportaciones agrícolas y ganaderas.

Las tasas de analfabetismo sin duda eran alarmantes en la década de 1880, la mayoría de población lo era, y un mínimo de habitantes y ciudadanos estaban alfabetizados, pero el objetivo de los estados provinciales y nación consistía en una formación para la inserción del niño y del adulto en un mundo moderno y republicano por eso se plantea un ciclo escolar y una educación gradual, gratuita y obligatoria.

En el caso de las zonas rurales se plantean escuelas ambulantes porque era muy costoso establecer escuelas y mantenerlas en el tiempo. Esto se especifica en el artículo 11: “Escuelas ambulantes, en las campañas donde por hallarse muy diseminada la población no fuese posible establecer con ventajas escuelas fijas”. Y en el artículo 12 se plantea un número más acotado de materias obligatorias como un *mínimum*: “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).

Una pregunta ordena esta indagación: ¿este mando legal se cumple en las provincias y en la nación?

En 1905, el senador Manuel Láinez, representante de la provincia de Buenos Aires, presenta un proyecto en el congreso nacional para reformar el sistema de instrucción pública, puesto que el nivel de analfabetismo era de más del 70 % en las distintas zonas del país, hecho que indicaba a sus ojos que los estados provinciales no podían hacerse cargo del mandato del artículo 5to de la constitución. Dicha propuesta no fue aceptada de ese modo porque violentaba, a los ojos de los legisladores, la autonomía de las provincias, y finalmente se acordó que la nación podía establecer escuelas primarias en las provincias que lo solicitasen. La ley n. 4874, se la denominó “ley Láinez” o de “las escuelas rurales y de campaña”.

La misma promulgación de la ley, además de las estadísticas censales, confirmaba, que en 1905, el drama del analfabetismo permanecía, y las leyes de educación que aludían a un ciclo escolar obligatorio, gratuito y gradual no se cumplían. Ahora bien: qué dicen los informes del CNE<sup>2</sup>.

---

<sup>2</sup> “La sanción de la Ley 4874 tuvo por origen un hecho que con justa razón había llegado a alarmar a las altas autoridades de la Nación: en la provincias Argentinas aproximadamente la mitad de los niños en edad escolar no concurrían a escuela alguna, porque no la tenían a su alcance o bien porque las existentes no tenían capacidad suficiente para admitir a todos (...) algunas habían hecho un esfuerzo considerables para colocar sus escuelas a la altura de sus exigencias actuales, pero aún las más adelantadas necesitaban todavía doblar su presupuesto escolar, y ninguna se hallaba en condiciones de hacerlo. En esta situación de cosas, el H. Congreso de la Nación, dicta con fecha 19 de octubre de 1905, la ley 4874 que enviste al Consejo Nacional de facultades y lo provee de medios para

En primer lugar, el funcionario que realiza el informe recuerda cómo era la situación del sistema de instrucción pública en 1905, momento que el senador Láinez propone un proyecto para dar respuesta al incumplimiento de las leyes de educación tanto en provincia como en nación. En el tono y la información ofrecida se aprecia el drama escolar narrado por el funcionario de CNE:

La sanción de la Ley 4874 tuvo por origen un hecho que con justa razón había llegado a alarmar a las altas autoridades de la Nación: en las provincias argentinas aproximadamente la mitad de los niños en edad escolar no concurrían a escuela alguna, porque no la tenían a su alcance o bien porque las existentes no tenían capacidad suficiente para admitir a todos (...) algunas habían hecho un esfuerzo considerable para colocar sus escuelas a la altura de sus exigencias actuales, pero aún las más adelantadas necesitaban todavía doblar su presupuesto escolar, y ninguna se hallaba en condiciones de hacerlo. En esta situación de cosas, el H. Congreso de la Nación, dicta con fecha 19 de octubre de 1905, la ley 4874 que enviste al Consejo Nacional de facultades y lo provee de medios para “establecer directamente, en las provincias que lo soliciten, escuelas elementales, infantiles mixtas y rurales, limitando el curso de las mismas al mínimo establecido por el artículo 12 de la Ley de Educación Común y señalando como criterio para determinar su ubicación “el porcentaje de analfabetos, que resulte de las listas presentadas por las provincias para recibir la subvención escolar (...) Sólo la de Buenos Aires retardó hasta fines del año 1907 su adhesión (Informe, 1909, 53)

A este drama se suma otro: la formación docente para escuelas rurales. Un gran problema se focalizaba en la mala formación de los maestros para las escuelas rurales, y peor aún existía otra enorme dificultad mayor: los docentes no pueden adaptarse a las zonas rurales, y su permanencia era siempre muy acotada en el tiempo.

Es sumamente advertir la respuesta que propone el funcionario, la cual deja ver la precariedad de los organismos del estado para imponer una política efectiva. El funcionario dice:

Pero la formación de un personal que responda completamente a las necesidades de las escuelas nacionales, la mayor parte en vecindarios rurales, de difícil acceso y limitadísimos recursos, es un problema que no considero resuelto sino en parte. El desiderátum sería el personal mixto, ya que la escuela para atender a toda la población escolar forzosamente ha de ser mixta; y yendo un paso más allá diría que el ideal sería, a este respecto, un matrimonio de maestros, o cuanto menos de personas de aptitudes docentes: la enseñanza estaría así mejor

---

“establecer directamente, en las provincias que lo soliciten, escuelas elementales, infantiles mixtas y rurales, limitando el curso de las mismas al mínimo establecido por el artículo 12 de la Ley de Educación Común y señalando como criterio para determinar su ubicación “el porcentaje de analfabetos, que resulte de las listas presentadas por las provincias para recibir la subvención escolar” Informe 1909, 53) En el mismo informe se afirma que todas las provincias solicitan estas escuelas salvo Buenos Aires en el primer año, “Sólo la de Buenos Aires retardó hasta fines del año 1907 su adhesión” (Informe 1909, 53).

atendida en todas sus fases, y la escuela infundiría en los vecindarios la confianza y el respeto indispensables para una acción educadora, capaz de penetrar desde el aula al hogar. Pero para poder conseguir esto, sería necesario poder ofrecer a esos maestros siquiera casa aceptable. En las condiciones actuales solo los varones solteros, o las personas radicadas en la misma localidad, pueden aceptar cargos en las escuelas de los puntos más apartados (Informe, 1909, 66).

La respuesta se focaliza en el maestro varón, sin embargo, luego de indicarlo señala un nuevo problema:

Por otra parte, escasea elemento varón de preparación suficiente y las maestras que se gradúan en las escuelas normales, generalmente, no pueden aceptar puestos fuera de las localidades donde residen sus respectivas familias. Así se explica, que, para escuelas de situación relativamente buena, abundan los aspirantes a tal punto que no ha faltado de ocasión de ofrecerse diez o quince candidatos para una sola vacante. En cambio ha sido necesario buscar el candidato para la escuela apartada, y no siempre fue posible llevar un elemento con todas las condiciones que fueran de desear (Informe, 1909, 66)

Del problema, de difícil solución, del plantel docente, se pasa en el informe a la otra gran dificultad: los educandos no llegan a las escuelas, y los que llegan desertan en primer grado, y el año escolar nunca se cumple porque los estudiantes deben trabajar con sus padres.

#### **Cuadro:** Educando

<b>Provincias</b>	<b>Educandos</b>	<b>1er grado</b>	<b>2do grado</b>	<b>3er grado</b>	<b>4to grado</b>
Catamarca	2878	2234	644	---	---
Córdoba	3229	2516	685	28	---
Corrientes	4386	3424	808	154	---
Entre Ríos	3144	2758	360	26	---
Jujuy	1110	1010	100	----	---
La Rioja	4008	2786	1121	101	---
Mendoza	2455	1827	628	----	----
Salta	2578	2068	422	88	---
San Juan	3486	3486	----	---	---
San Luis	2953	1902	829	222	---
Santa Fe	2865	2406	393	46	20
Sgo del Estero	2421	2092	329	---	---
Tucumán	2751	2163	547	41	---

**Fuente:** *Educación común en la Capital, Provincias y Territorios Nacionales. Años 1906-1907. Informe presentado al Ministerio de Instrucción Pública, Buenos Aires, Talleres Gráficos de la Penitenciaría Nacional, 1909, 67-68.*

El inspector, leyendo sus estadísticas, señala: “resulta que a cada maestro corresponde 59 alumnos. A este respecto marchan a la cabeza Catamarca, Corrientes y San Juan con 70, 69, y 66 alumnos respectivamente y figuran en último término Salta, Jujuy y San Luis, donde las cifras respectivas son 42, 43 y 44” Informe, 1909, 68). En ningún caso los educandos cursan el año escolar, solo algunos meses: “Al principio el curso siempre tarda en

normalizarse, y hacia el final disminuye sensiblemente” Informe, 1909, 68). Las causas serían varias: “la desidia de los padres que no comprenden las ventajas de la educación, la extremada pobreza de los pobladores de ciertas regiones, las largas distancias y la escasez de medios de locomoción” Informe, 1909: 69). A estas causas se suma otra: el trabajo infantil. Es notable que en el informe no se califique de ilegal que los niños trabajen dado que existía una ley en este sentido. En el informe se afirma: “los trabajos extraordinarios de la época de las cosechas y demás faenas del campo; todos estos, y otros muchos que sería prolijo enumerar, son factores que, permanente o temporariamente, determinan fluctuaciones sensibles en la concurrencia a la escuela” Informe, 1909, 68-69).

Cuando se habla de zonas rurales también se alude a las comunidades aborígenes, llamado por los funcionarios: tribus, salvajes, indios, elemento indígena etc. Por un lado, se los defiende porque su intención es que deben ser educados, y nacionalizados<sup>3</sup>, y por otra parte aparece la mirada racista típica de esos años<sup>4</sup>. ¿Dicha situación varía en la década de 1930?

### 1930-1939

Al comenzar la década del 30, desde las autoridades nacionales se plantea la necesidad de realizar una gran conferencia para tratar un drama educacional: el analfabetismo<sup>5</sup>.

El origen de esta conferencia nacional nace con una carta del mismo presidente de la República, Agustín Justo, del 19 de junio de 1943, al Departamento de Instrucción Pública, órgano que finalmente organiza dicha conferencia en Buenos Aires en octubre y noviembre de 1934<sup>6</sup>.

<sup>3</sup> “Es sabido que el elemento indígena ofrece ventajas como factor social: hondo amor al país nativo, facultades de adaptación y asimilación, energías apreciables para la vida moderna. Las distintas razas solo preocuparon a los estadistas cuando se trató de dominarlas por la fuerza y de quitarles sus dominios territoriales; pero como razas capaces de dar al Estado, mediante la educación, ciudadanos útiles, no se les ha prestado la atención debida: nadie representa a este respecto visión, ni sentimientos, ni acción práctica. Me refiero únicamente a los indios que, en los Territorios, están mezclados o mezclándose con la población blanca representante de la escalonada civilización, porque es casi imposible que alcancen las primeras luces de la escuela a los indios que se hayan en pleno desierto” (Informe, 1909, 85).

<sup>4</sup> “Algunos forman campamentos y se dedican a la ganadería, en campos propios; la tribu Namuncurá en Paso San Ignacio, no lejos de la confluencia de Catanlil con el Calloncurá; la del cacique Diego Ancatruz en Zaina Yegua, a nueve leguas de Piedra del Aguila; la de Miguel Ñancuche Nuhuelquir en Cushamen; la de Francisco Ñacufil en los Puelches etc. etc., Otro indios, sumidos en la ociosidad y miseria, van errantes por campos lejanos y desiertos, corridos de acá y de allá por el que ellos llaman “injusto cristiano”, o sea, por propietarios, arrendatarios, autoridades, intrusos y otros hombres que forman la vanguardia gruesa de la expansiva civilización. Otro, como en el Chaco, dejan los escondidos toldos y llegan hasta la línea de la industria lícitas, más avanzadas hacia el desierto” p. 86. Pero es necesario leer qué dice el inspector Manuel B. Fernández, para observar su mirada de hombre blanco civilizado y superior al otro que mira y describe: “Los indios viven, en la Colonia Las Palmas, en un estado que poco se diferencia del verdaderamente salvaje. Ni instrucción moral ni religiosa, ni de ninguna clase reciben, habitando sus primitivos toldos, cambiando de lugar frecuentemente según las necesidades de la empresa a quién sirven; unas veces en los montes cortando quebracho, otras en los cañaverales, una semana aquí, dos allá, siempre errantes y nómades, aislados del resto de los pobladores, en pequeños grupos de cinco, seis o más por familias. Ningún niño indígena concurre a las escuelas. Poderles dar alguna instrucción en estas condiciones, paréceme una tarea un poco menos que imposible, a no ser que se les procurara un maestro especial que, provisto de una carpa y los útiles más indispensables, pudiera acompañarlos en su constante peregrinación por montes y plantaciones” (Informe, 1909, 68).

<sup>5</sup> Los resultados se pueden leer en: *Primera Conferencia Nacional sobre Analfabetismo. Antecedentes, actas y conclusiones*. Ministerio de Instrucción Pública, Buenos Aires, Talleres Gráficos de la Penitenciaría Nacional, 1935.

<sup>6</sup> “Que, no obstante la preocupación y el esfuerzo permanente de la nación y de las provincias para difundir la instrucción primaria, existen aún en distintos lugares de la República elevadas cifras de analfabetos (...) los resultados obtenidos según estadísticas publicadas, confirman que los fines que se propusieron las leyes nacionales y provinciales relativas a instrucción primaria solo han sido cumplidas en Capital Federal, existiendo en las provincias y territorios nacionales un número considerable de analfabetos que es urgente disminuir (...) Es oportuna la realización inmediata de una Conferencia Nacional sobre el analfabetismo constituida por delegados del gobierno de la Nación y de las provincias, de los gobernadores de Territorios Nacionales y del Consejo Nacional de Educación”. *Conferencia Nacional sobre Analfabetismo. Antecedentes, actas y conclusiones*. Ministerio de Instrucción Pública, Buenos Aires, Talleres Gráficos de la Penitenciaría Nacional, 1935, 5.

Uno de los representantes de Territorios Nacionales, Bergará Mujica, dice: “La Ley de Educación Común Nro.1420 establece en forma terminante que la “instrucción primaria debe ser obligatoria, gratuita, gradual y dada conforme a los preceptos de la higiene” Conferencia, 1935, 119). Recuerda este artículo para luego concluir: “Los que hemos vivido la vida de los Territorios Nacionales podemos afirmar que ese problema de la ubicación de las escuelas existe y es de muy difícil solución, podemos afirmar, además, que en algunas partes de la campaña, no puede cumplirse la obligación escolar, y que, en otros casos, la enseñanza ni es gratuita, ni gradual, ni es dada según los preceptos de la higiene, como lo manda la ley” Conferencia, 1935, 119).

Las causas que enumera son muchas, pero prefiere detenerse en dos que, a sus ojos, “bastan y sobran para justificar aquellos casos de inasistencia a las escuelas” Conferencia, 1935, 119).

La primera se focaliza en “la falta de recursos pecuniarios comprobados, para vestir decorosamente a los chicos, para proporcionarles los medios los alimentos adecuados para su manutención durante el tiempo que permanezcan fuera de su hogar, o también para poder prescindir del trabajo personal que realiza el niño en la casa” Conferencia, 1935, 119). Y la segunda causa, que considera más relevante porque en sus opinión, sería “en algunos casos imposible de subsanar, consiste en la falta absoluta de medios de comunicación para llegar a la escuela, que suele estar a varias leguas de distancia o separada por ríos y arroyos infranqueables” (Conferencia, 1935 119-120).

En el mismo informe, Bergará Mujica, nos narra cuál es la secuencia que se repite: “Ocurre, además, con alguna frecuencia, que el niño que concurrió un año a la escuela, dejó de ir al siguiente, o porque el padre tuvo una mala cosecha o perdió su trabajo, y quedó en la imposibilidad de costearle aquellos gastos, o porque tuvo que ir a trabajar a otro sitio, etc.” Conferencia, 1935,121).

En su relato sostiene que, por ejemplo, “ese alumno que aprobó el primer grado vuelve a la escuela a los dos o tres años y ya no puede ingresar a segundo grado por haber olvidado lo que aprendió, debiendo repetir el primero. Y esto, cuando no se queda sin volver más a la escuela” Conferencia, 1935, 121). Esta escena es contada para concluir: “Resulta así que la instrucción en esos centros de la campaña de los Territorios Nacionales, tampoco es gradual” Conferencia, 1935,121).

Pero eso no es todo, agrega además que “tampoco es excepcional encontrar muchachos de 17 o 18 años, que han estado uno o dos en la escuela y que son completamente analfabetos, por no haber podido completar ese mínimo de instrucción indispensables para fijar los conocimientos más elementales, y por haber olvidado todo lo que aprendieron” Conferencia, 1935, 122) Sostiene que la instrucción no es ni gradual ni obligatoria ni sigue los preceptos de la higiene puesto que “pasan la mayor parte del día en viaje de su casa a la escuela, y de la escuela a su casa, que llegan de noche a sus hogares, rendidos por el cansancio, mal alimentados, sucios, y amargados por el trajín de la jornadas, sea la instrucción conforme a los preceptos de la higiene que prescribe la ley” Conferencia, 1935, 120) La gratuidad tampoco puede observarse en las campa en Territorios Nacionales, dado que “la escuela pública gratuita no sólo no está al alcance de los niños sino que éstos no pueden llegar a ella” Conferencia, 1935, 121-122).

En otra parte de la conferencia se trata el tema de la falta de escuelas ambulantes en las campañas. Afirma que se “la prescribe en el artículo 11 de la Ley n. 1420” de 1884, sin embargo en las década de 1930, se afirma que “Resulta inexplicable su casi inexistencia actual” Conferencia, 1935, 137. Reclama la necesidad de hacer cumplir este

artículo como la mejor solución para los problemas de las zonas rurales. Además, plantea la necesidad de fomentar escuelas ambulantes para aborígenes<sup>7</sup>. Toda esta discusión se mantuvo durante toda la década.

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 (Costa, 1937, 14; y Gutiérrez, 1937, 25). 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).

Ausentismo, deserción, el año escolar que nunca son las mismas problemáticas que se observaban a comienzos de la década y se sigue denuncia al final de ella (Informe. 1939, 14).

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.

¿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 Pedagógica 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

---

<sup>7</sup> “La Conferencia Nacional contra el analfabetismo recomienda la creación de escuelas ambulantes especialmente destinadas para niños aborígenes. Estas escuelas acompañaran los movimientos de las tolderías y su programa y horarios estarán subordinados a las necesidades y conveniencias del lugar, medios y elementos que dispongan. (p. 139) Se preguntan porque el Estado siempre fracasa para educar a los aborígenes y se responden: (...) Hasta hoy, las mayores dificultades que se han opuesto a ello derivan del carácter ambulatorio de las tribus que han impedido llevar al niño a la escuela. Se tiende a que la escuela vaya hacia el niño acompañándolo en el movimiento de las tolderías. Quiénes han estudiado sobre el terreno el problema de la educación del pequeño indio, examinando sus dificultades, han arribado a la conclusión de que este tipo de escuela ambulante puede dar los resultados, no conseguidos hasta la fecha, de asimilar aquel a la vida civilizada, mediante la acción sostenida de la escuela, dentro del propio ambiente indígena, adaptándola a sus modalidades en la medida conveniente. Es sabido que el indiecito no sale de su toldería. En ella misma debe realizar la escuela la obra de conquista” (Conferencia, 1935,139).

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 escuela 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 comparten los diagnósticos de sus respectivas naciones y pueden debatir en torno a las políticas de gobiernos adecuadas para su solución.<sup>8</sup>

---

<sup>8</sup> “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

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:<sup>9</sup> Argentina, México, Bolivia, Paraguay, Brasil, Colombia, El Salvador, Panamá, Perú, Uruguay, Venezuela (Jornadas. 1960, 12).

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:

---

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).

<sup>9</sup> “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, 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).

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 un extenso pasaje 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 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).

## 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 la década del 30 y luego en 1960, ese calificativo que es dicho una y otra vez da cuenta no sólo del alto índice de analfabetos, sino también de la alarmante deserción en los primeros grados, la escases 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 aptas para educar a los niños y adultos que lo necesitan.

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.

## 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 Teias*, 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. DOI: <https://doi.org/10.5585/dialogia.N25.6997>

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. DOI: <https://doi.org/10.19137/an1201>

Bragoni, Beatríz, 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 repensar la educación rural*. Temuco, Universidad Católica de Temuco, 39-66.

*Conferencia Nacional sobre Analfabetismo. Antecedentes, actas y conclusiones*. Ministerio de Instrucción Pública, Buenos Aires, Talleres Gráficos de la Penitenciaría Nacional, 1935.

Cragnoilino, 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. Años 1906-1907. Informe presentado al Ministerio de Instrucción Pública*, Buenos Aires, Talleres Gráficos de la Penitenciaría Nacional, 1909.

*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. DOI: <https://doi.org/10.33255/3059/690>

Rodríguez, Laura. 2020. Las escuelas normales creadas para formar maestros/as rurales (Argentina 19103-1952). *Mundo agrario*, v.21, n.47, 34-51. DOI: <https://doi.org/10.24215/15155994e143>

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.

Santa Olalla, Congreso Pedagógico. Continuación, *El Monitor de la Educación Común*, 1882. Año 1, n. 13, 400-414.

Ternavasio, Marcela. 2013. *Historia de la Argentina. 1806-1850*. Buenos Aires: Siglo XXI.