

ESCUELAS RURALES Y COLONIZACIÓN EN EL PERIURBANO BONAERENSE, UN ESTUDIO DE CASO (1946-1955)

RURAL SCHOOLS AND COLONIZATION IN PERIURBAN BUENOS AIRES, A STUDY CASE (1946-1955)

Rosa María Celeste De Marco

Centro de Estudios de la Argentina Rural - UNQ

celestedemarco88@gmail.com

Resumen

El presente trabajo se propone analizar la relación existente entre educación y colonización agrícola durante el gobierno del peronismo histórico (1946-1955) en el ámbito periurbano de la provincia de Buenos Aires (Argentina) considerando los cambios y continuidades con el período precedente. Esta vinculación será abordada en el marco de las políticas educativas de las gobernaciones de Domingo Mercante (1946-1952) y Carlos Aloé (1952-1955) en cuanto a educación rural, articulándola asimismo con el plan de colonización desarrollado en la provincia. Con ese fin, se caracterizará la política del Instituto Autárquico de Colonización, los aspectos institucionales y normativos que condujeron a la instalación de ofertas educativas en el medio rural, en el marco de un discurso que valoraba la vida en el campo, pero asimismo el abastecimiento de alimentos a las ciudades. Nos enfocaremos, como estudio de caso en la colonia agrícola “17 de Octubre”, ubicada en la zona rural del partido de Florencio Varela (Buenos Aires) y la refundación de una unidad educativa vinculada a la misma, la escuela primaria rural N° 4 “Florencio Varela”.

Abstract

The purpose of this essay is the analysis of the relationship between education and agricultural colonization during historical Peronist government (1946-1955) in the suburban area of Buenos Aires (Argentina), considering the changes and continuities with the preceding period. This connection will be addressed in the context of educational policies carried out by Domingo Mercante (1946-1952) and Carlos Aloé (1952-1955) administrations, in terms of rural education, also linked with the colonization plan developed in the province. For this purpose the policy of the Provincial Colonization Authorquic Institute will be characterized, as well as institutional and normative issues that set educational offerings in rural areas, framed in a speech that valued rural life but also the food supply to urban cores. We will focus as a case study on the agricultural colony “ 17 de Octubre”, located in the rural of Florencio Varela (Buenos Aires) and the re-foundation of a new educational unity linked to it, the rural primary school N° 4 “Florencio Varela”.

Palabras clave: periurbano, educación, peronismo, colonización, Florencio Varela.

Key words: periurban, education, Peronism, colonization, Florencio Varela.

Llegábamos sin tener una idea realizadora para enfrentar la tarea diaria, esto es, sin saber cómo iniciar, conducir y animar un trabajo didáctico regular y eficaz en una clase de composición tan heterogénea con niños de capacidades y niveles muy diversos [...]

Luis Iglesias, *Guiones didácticos*

Introducción

Las escuelas rurales pueden considerarse un elemento de control social, de unificación cultural y formación de mano de obra. Se encuentran en estrecha

relación con las políticas educativas de su época, las propuestas pedagógicas y los proyectos político-económicos que las engloban. Insertas en su entorno, son producto de la acción de los sujetos, estructuras que delimitan el accionar, organizando ritos y rutinas. (Civera, 2011: 5-8). En tal sentido, el presente trabajo se propone explorar la práctica educativa en el contexto de la colonización agrícola del peronismo (1946-1955), ejecutada en una zona periurbana¹ de la provincia de Buenos Aires. El análisis desarrolla las políticas generales del período relativas a educación rural y los planes colonizadores desarrollados en la provincia de Buenos Aires por el Instituto Autárquico de Colonización (IAC) para luego centrarnos en un estudio de caso, el de la escuela primaria rural nº 4 “*Florencio Varela*” de la colonia agrícola “17 de Octubre”, creada en 1952 en el partido de Florencio Varela (zona sur, Gran Buenos Aires).² La elección responde a dos cuestiones. En primer lugar, creemos que un análisis de esta naturaleza puede dar cuenta de procesos y transformaciones acontecidos a nivel local que lo trascienden, permitiendo indagar sobre los resultados concretos en un medio escolar que, organizado en un multigrado e impregnado por la heterogeneidad étnica, impactó en las tareas áulicas cotidianas. Nos permite, además, acercarnos a la propuesta colonizadora del IAC y al aspecto educativo contemplado en la ley. En segundo lugar, existe un relativo vacío historiográfico en torno de la vinculación entre colonización y educación para el período y espacio analizados. Dado que no han surgido trabajos al respecto, también significaría un aporte a la historia del partido. Entre los valiosos aportes en el campo de estudio, no abundan aquellos que analicen la educación primaria rural durante el peronismo y que involucren la colonización.³

El enfoque elegido responde a un tipo de análisis microhistórico, en este sentido, nos proponemos tomar un caso específico de estudio que resulta indicativo de procesos más amplios. Se concibe lo local como una perspectiva superadora de lo “micro”, que otorga la posibilidad de hacer inferencias entre lo particular y lo general, es decir, “una manera de superar la vieja dicotomía historia general-historia local” (Salomón, 2012: 6).

De este modo, el estudio de la escuela y sus características nos permiten tender lazos con lo que sucedió a nivel supralocal, ya que desde una corta perspectiva se aprecia la complejidad que usualmente se desdibuja en análisis más generales. Sólo desde este enfoque es válido su estudio, al poner en valor la importancia que cobra un caso puntual.

Para abordar el estudio, recurrimos múltiples fuentes,⁴ entre ellas, al uso de fuentes documentales oficiales y gráficas disponibles, como la normativa provincial, la estadística escolar de la provincia de Buenos Aires, diverso material de difusión del municipio, notas de periódicos (*La Nación*, *Asuntos Agrarios*, y del propio municipio, *Nueva Era*, *Mi Pueblo*), publicaciones históricas locales (*V.A.R.E.L.A*, *Palabras con historia*) y fotografías. El análisis se complementó a través de una serie de entrevistas realizadas a un grupo de personas que cursaron la primaria en la escuela entre 1952 y 1956, y que además estaban radicados en la fracción “A” de la colonia.⁵ También se entrevistó a la primera maestra-directora de la escuela refundada, y al secretario municipal de Florencio Varela durante el período estudiado.⁶

La creación y consolidación de la colonia “17 de Octubre” presenta una relación con la refundación de la escuela primaria rural N°4. En este sentido, creemos que resulta valioso analizar cómo la particular conformación étnica de la colonia impactó y le otorgó características particulares a la práctica educativa, al tiempo que, en este marco, “argentinar” los alumnos fue un propósito propuesto. El caso, además, resulta indicativo sobre el rol del IAC, para analizar el vínculo entre proyectos de colonización y la escolarización del espacio rural.

¿Colonización y educación entrelazadas? Una perspectiva histórica (1930-1955)

En un contexto de descenso de exportaciones agroceraleas y éxodo rural hacia espacios citadinos (Lattuada, 1986), se sancionó en 1940 la Ley Nacional de Colonización N° 12.636, génesis del Consejo Agrario Nacional (CAN),

organismo que fue un antecedente importante en el tema de la colonización durante el período. El estado nacional encontró propicio responder a la intrincada situación con una política de colonización que solucionara dos problemas: el aumento de la producción y el apaciguamiento de los conflictos sociales generados entorno al sistema de arrendamientos. La provincia de Buenos Aires se adelantó a las disposiciones aprobadas a nivel nacional, y en 1936 la ley Nº 4.418 creó el IAC, durante la gobernación del conservador Manuel A. Fresco (1936-1940). Sus funciones eran la compra, administración y promoción de la colonización en tierras que adquiriera el estado provincial.⁷

La cuestión de la propiedad y acceso a la tierra era un tópico presente en los discursos nacionalistas del gobernador Fresco, quien sostenía la importancia de convertir al trabajador rural en propietario como modo de estimular en él los valores del trabajo, esfuerzo y lealtad a la patria, vinculados al arraigo y amor al campo.

La educación fue caracterizada en los mensajes como una cuestión central, especialmente la educación rural. El hecho de que la posesión y explotación de la tierra propia se relacionara con el desarrollo de los valores de argentinidad, podría explicar que uno de los objetivos educacionales de su mandato fuera la difusión de la educación rural, estratégica para el arraigo de la familia a la tierra, en estrecho vínculo con la política colonizadora.

Si bien el fomento de la colonización y la educación constituyeron dos cuestiones sobre las que Fresco centró su interés, ambos aspectos, aunque relacionados, no siempre se encontraron unidos en el ámbito normativo, pues en la ley del IAC no se hacía alusión al aspecto educativo dentro de la conformación de las colonias.

En la década siguiente es posible encontrar una correlación entre la difusión de la escuela rural, la colonización y el arraigo a la tierra de las familias agricultoras en la legislación pertinente. La creación del CAN en 1940 contemplaba “la instalación de escuelas primarias y de finalidad agrarista, las que serán orientadas hacia una enseñanza que se adapte al medio rural y costeadas por el Consejo Nacional de Educación, pudiendo, a los fines de la

misma, recabar la colaboración de los técnicos del Ministerio de Agricultura o hacerlo por intermedio de los que tuviere en las colonias”.⁸ En 1942 la provincia se incorporó al régimen de la ley 12.636, en la que se consignaba que el Poder Ejecutivo estaba autorizado para crear “escuelas en las colonias que forme el CAN, imputándose el gasto a Rentas Generales”.⁹ De este modo, los proyectos colonizadores, nacionales y provinciales, en algunas ocasiones presentaron una vinculación explícita al planificar la creación de escuelas en colonias, sin embargo, en otras no era algo previsto, aunque en lo discursivo y en la realidad, aparecieran ambas cuestiones inevitablemente vinculadas.

El interludio que significó el golpe militar de junio de 1943, entre el período conservador y fraudulento que lo precediera y el ascenso del coronel Juan D. Perón, marcó una política de continuidad más que de cambios en el ámbito de la toma de decisiones referentes al agro, en particular en cuanto al conflicto de los juicios de desalojo y leyes de arrendamientos.¹⁰ Durante el período preelectoral, el CAN pasó a depender de la Secretaría de Trabajo y Previsión Social¹¹ y luego, durante el primer mandato presidencial de Juan D. Perón, absorbió sus funciones el Banco de la Nación Argentina que, junto con el Banco Central y el resto del sistema bancario oficial, había sido nacionalizado en 1946. Una segunda etapa, caracterizada por la promoción industrial y la distribución de los recursos tomados del agro a favor de la primera, dio luego paso a una tercera: la “vuelta al campo”, en la que tuvo lugar un cambio de objetivos y prioridades, concretado desde el discurso y las acciones (Girbal-Blacha, 2002).

En la provincia de Buenos Aires la política económica se correspondía con el modelo nacional. Durante la gobernación de Domingo A. Mercante (1946-1952), ésta se basó en la producción agropecuaria como fuente de recursos para el desarrollo del mercado interno, con redistribución del ingreso hacia la pequeña y mediana industria (Mateo, 2005). En este contexto, tuvo lugar la refundación del IAC mediante Ley N° 5.286 en octubre de 1948. El gobernador Mercante había declarado que, durante su mandato, la colonización sería impulsada para generar la instalación de la población rural

en el campo y así conseguir “una radicación estable de sus familias y de sus bienes”.¹² En 1949 se creó el Ministerio de Asuntos Agrarios (MAA, Decreto N° 10.543), al cual el IAC se incorporaba. En 1950 se confirmaba que entre las 29.369 hectáreas adquiridas por licitación pública por el Instituto, se encontraban las tierras de Florencio Varela, donde se fundaría la colonia de nuestro análisis.¹³

La gobernación de Mercante se caracterizó por una dinámica adquisición de campos para colonizar. Radicalmente distinta fue la cuestión durante el mandato de Carlos V. Aloé (1952-1955), cuando no se registraron compras de tierras con esa finalidad (Blanco, 2007), a la vez que el tema se ausentaba en sus discursos, orientación coincidente con el viraje que se dio en la política a nivel nacional. No obstante, Aloé fue parte de numerosas entregas de lotes y actos que le permitieron hacerse de los réditos políticos, incluyendo los llamados a licitación y entrega de los lotes en “17 de Octubre”.

Mientras el impulso colonizador tomaba lugar en la provincia, el peronismo bonaerense apostaba a la ampliación del sistema educativo en sus diversos niveles, en consonancia con la política nacional. Esto repercutió en la educación rural, que alcanzó mención en las constituciones nacional y provincial.

El peronismo, tanto en la jurisdicción nacional como provincial, puede identificarse como un período en el que se dio una importante expansión de la matrícula, al incorporar al sistema a los niños provenientes de sectores sociales antes excluidos (Vázquez, 2005). Se trataba de darle a la escuela un rol activo y un lugar preponderante al trabajo, de allí la importancia dada a la formación y a la enseñanza técnica (Puiggrós y Bernetti, 1993). También tuvo lugar un plan de mejoras estructurales, construcción y equipamiento de nuevos edificios educativos para albergar a los estudiantes (Cucuzza, 1997).

Es posible identificar dos etapas durante el período peronista (Rein, 1998). La primera, entre 1946 y 1952, con establecimiento de las bases estructurales e institucionales para el nuevo sistema educativo que se buscaba consolidar. El primer Plan Quinquenal nacional (1947-1951) daba cuenta de la

ampliación del sistema educativo como objetivo para “lograr una mayor justicia social y una formación humanista”, en relación a la igualdad de oportunidades y la democratización, privilegiando la “iniciativa, cooperación y trabajo” en la formación del carácter del educando. Sin embargo, la educación rural estaba virtualmente ausente en el mismo (Gutiérrez, 2007).

En 1949 se reformó la Constitución, nacional y provincial, a la vez que se creaba el Ministerio de Educación (ME). En ambas constituciones se hacía énfasis en la “necesidad de una orientación especial de la [educación rural] en el sentido agrícola, que ayudara al afianzamiento de la población en el campo” (Gutiérrez, 2007: 188). En la versión provincial, las escuelas rurales deberían inculcar el amor al campo, una capacitación profesional en los varones, y orientada a tareas domésticas en las mujeres.¹⁴ En 1950 se modificó a nivel nacional el Programa para la Educación Primaria. En el ámbito de la Provincia, se realizó en Tandil el Congreso de Educación del ME, en el que se había presentado un proyecto legislativo concerniente a la educación rural, que no prosperó.

La educación primaria, que se había reglamentado por la Ley de educación común (1875) y la Ley de reforma educativa (1905), se ajustó en 1951 a la Ley de Educación de la provincia de Buenos Aires (Nº 5.650). Si antes el énfasis estaba puesto esencialmente en la alfabetización, la nueva ley procuraba promover conocimientos intelectuales, principios morales acordes a la religión católica, nociones de bien común, justicia social y amor por la patria (Pinkasz y Pitelli, 1997). En el Artículo Nº 11 se enfatizaba que, con el objetivo de reforzar “la formación y el vigorizamiento del espíritu argentino y la cultura nacional”, (Ley 5.650, 1951: 7) se debía dar particular atención a la historia y la geografía física, económica y política de la Argentina. El inciso B, referido especialmente a las escuelas rurales, destacaba una orientación criollista plasmada en el uso de literatura gauchesca y folklore, al tiempo que se promovía una formación utilitaria según el género según la cual los varones se abocarían a la producción, las industrias y las artesanías de la zona, mientras las mujeres serían formadas en las labores e industrias domésticas rurales.¹⁵

Durante la gobernación de Mercante, si bien el interés estaba centrado en la enseñanza técnica y profesional, sobre la educación rural el énfasis se daba en la construcción de establecimientos y en la formación del carácter campesino, así como en la aplicación de ciencia en la producción agraria (Gutiérrez, 2007). Lo que expresaba el gobernador en función de la radicación del campesino y su familia en el entorno rural, tenía relación con “llevar bienestar al campo”, que incluía la formación y la capacitación de sus habitantes. Se destacaba la relevancia de la enseñanza agrícola y se verificaba un aumento de escuelas primarias rurales (Mateo, 2005).

La etapa de “democratización del sistema” educativo fue seguida por otra signada por el adoctrinamiento. Desde 1952 hasta el derrocamiento de Perón en 1955, el eje fue el desarrollo de un nuevo proyecto educativo. El nivel de propaganda cobró un rol fundamental en los textos escolares, y en la provincia de Buenos Aires continuaron las mismas directivas que a nivel nacional.

En cuanto a la vinculación entre los objetivos educacionales del peronismo y el planteo de la colonización como problemática central -luego dejada de lado, aunque capitalizada y fuente de beneficios políticos-, en la provincia, tanto en lo discursivo como en lo práctico, cabe destacar que la ley que refundó el IAC en 1948, a diferencia de la versión de 1936, sí contemplaba la posibilidad de formar escuelas en las colonias creadas bajo su régimen. Se exponía que el Instituto tendría a su cargo en cada colonia constituida “la *creación de escuela primaria de orientación agraria* con la colaboración de la Dirección General de Escuelas”.¹⁶ Efectivamente, educación y colonización se encontraron vinculadas, en principio, en un sentido simbólico. Tanto Fresco como Mercante, aunque de diversa procedencia y formación, de proyectos políticos diferenciados, compartieron el interés por la colonización y en sus mandatos funcionó el Instituto colonizador. Para ambos, el arraigo del trabajador a la tierra debía ir unido con la promoción de los valores como el amor a la labranza, el desarrollo del carácter campesino, patriotismo, entre otros. El modo de generar tales sentimientos, era por medio de un tipo de

educación que los promoviera. En este contexto, el hecho de que en la normativa del IAC de 1948 se contemplara la posibilidad de abrir escuelas con colaboración de la DGE, permite captar que existía un nuevo marco normativo unido a un interés real para fomentarlo y hacerlo realidad.

“Florencio Varela: verdadera quinta y jardín de Buenos Aires”. La fundación y el loteo de la colonia “17 de Octubre”

Lo que el Segundo Plan Quinquenal (1952-1955) proponía como objetivos de política agraria se conjugaba con la actividad ejecutada por el IAC, resumible en una serie de premisas: elevación del nivel de vida de la población campesina, establecimiento de la familia rural en su entorno, armonía entre los intereses intersectoriales de los trabajadores del ámbito rural, y principalmente, el aumento de la producción para fortalecimiento del mercado interno.¹⁷ En vista de tales expectativas, resultaba funcional hacer productivas las zonas próximas a los grandes núcleos poblados, donde se podrían producir alimentos para abastecerlos, en el marco de una política que protegía las clases trabajadoras. En tal sentido, en el Segundo Plan Quinquenal se afirmaba que “no se concibe que existan zonas de tierra periurbanas que no estén destinadas a la producción hortícola, a la granjera, a la tampera, que es tan necesaria para el abastecimiento de las ciudades” (Segundo Plan Quinquenal, 1953: 164).

El periurbano bonaerense aparecía revestido de importancia en lo programático. Dentro de esta concepción se incluía La Capilla, la zona rural del partido de Florencio Varela, que se encuentra a 15 kilómetros de la ciudad cabecera de partido, a 60 kilómetros de Capital Federal y a 44 kilómetros de La Plata (capital de la provincia de Buenos Aires), en una ubicación sin dudas estratégica. De hecho, en 1951 Mercante afirmaba:

“No he estado ajeno a la preocupación de este gobierno, la solución del problema del abastecimiento de productos agrarios de primera necesidad a los grandes centros poblados. Se ha encarado esto, en uno de sus aspectos, mediante la planificación de extensiones de tierra bien ubicadas como la Colonia '17 de Octubre' en Florencio Varela.” (Mercante, 1951:

31)¹⁸

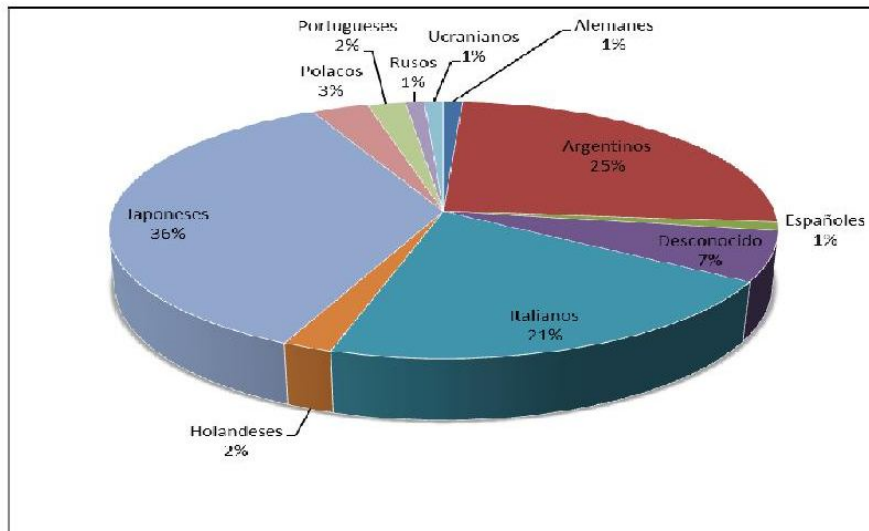
Si en sus orígenes Florencio Varela se caracterizó por la producción ganadera de vacunos como lo confirman los censos de 1914 y 1937 (De Marco, 2014), para la década de 1940 eran la huerta, la granja y la explotación tampera lo que lo definía productivamente,¹⁹ perfil acentuado con la posterior radicación de la colonia agrícola en 1952. El partido contaba con propiedades que lo hacían apto para ubicar un emprendimiento colonizador, en un contexto en el que se planteaba la utilidad de promover la formación de huertas y quintas para la producción hortícola, orientada al abasto de las ciudades, cuya población crecía aceleradamente.

En 1948, durante el mandato de Mercante, el recién refundado IAC compró extensiones de tierra en La Capilla para fundar allí una colonia agrícola. Las 1.587 hectáreas que componían la estancia “Santo Domingo” de la familia Davidson, fueron subdivididas en tres fracciones que contenían lotes de 4 a 10 hectáreas, para ser entregados a familias de colonos con plazos de pago de treinta años. Los predios fueron entregados entre 1952 y 1953. En coincidencia con las expectativas con que fue formada, las producciones principales fueron la horticultura, floricultura, y en menor medida, la explotación tampera.²⁰

Se explicitaba en los formularios de postulación que completaban los aspirantes a colonos, que la unidad familiar era de gran importancia, en correspondencia con la valoración dada a la vida en el campo y la radicación de los grupos familiares. Se puede corroborar, en este sentido, que la mayoría de las parcelas fueron ocupadas por familias, si bien ello no excluía la contratación de peones.

La composición social de la colonia fue multiétnica. Fue habitada en su mayoría por inmigrantes de diversas nacionalidades, entre los que predominaban japoneses e italianos, aunque también había una considerable presencia de argentinos (ver *Gráfico 1*).

Gráfico 1. Nacionalidad de los propietarios de lotes de la colonia "17 de Octubre".



Fuente: Elaboración propia en base a registro de la Dirección de colonización, Periódico Asuntos Agrarios (1958-1966) y entrevistas a ex colonos realizadas por la autora.

Los resultados concretos del emprendimiento pueden verse en parte plasmados en los datos censales de 1960: habían aumentado los propietarios en relación a los arrendatarios, invirtiendo la relación que existía en 1947.²¹ En 1957 una nota del periódico *La Nación* exponía que las producciones hortícolas de la colonia, en suma, alcanzaban los 60 mil kilos de verduras diarios, distribuidos hacia los mercados de Avellaneda y el Abasto en Capital Federal. Esto, se afirmaba, había generado una baja de los precios mayoristas, por lo que Florencio Varela podía considerarse la "verdadera quinta y jardín de Buenos Aires".²²

La prosperidad que poco a poco fue alcanzando no sólo respondía al aspecto productivo, sino también a los lazos sociales establecidos entre los habitantes de tan diversos orígenes, y a la instalación de servicios esenciales, entre los cuales no era menor el referido a la educación de los niños y su adaptación al medio local. La escuela, la cooperativa, y algunas asociaciones particulares de ciertas comunidades como la japonesa, cobraron especial importancia.

Es posible considerar que el arraigo de unas doscientas familias colonas

con hijos en edad escolar, generó una demanda efectiva de oferta educativa, relacionada con la reapertura entre 1952 y 1953 de la escuela primaria rural N° 4. Es decir, que la instalación de una considerable cantidad de potenciales alumnos permitió que se gestionara la reapertura de una escuela que se encontraba inactiva desde hacía, por lo menos, diez años. La matrícula de la escuela se conformó de forma casi exclusiva por los hijos de los colonos. Todo ello, en el marco de diversas leyes educacionales,²³ especialmente de la ley provincial N° 5.286, que planteaba la posibilidad de brindar una oferta educativa acorde a las necesidades de los colonos instalados en los emprendimientos dependientes del IAC.

Las características que adquiriría la educación rural en el contexto de un proceso de colonización e inmigración tardío, son la problemática que nos interesa abordar.

La escuela rural N° 4 “*Florencio Varela*”

En la zona rural “La Capilla” de Florencio Varela funcionaron tres escuelas primarias categorizadas como rurales, fundadas a fines del siglo XIX y comienzos del XX.²⁴ Es posible establecer una relación entre las actividades desarrolladas en las inmediaciones de la estancia “Santo Domingo” como espacio dedicado a la ganadería -aunque en proceso de transformación para las décadas siguientes-, y el arribo de puesteros y peones con sus familias, incluyendo hijos en edad escolar. Este movimiento habría posibilitado la apertura de las unidades educativas mencionadas.

Dentro de este panorama, seleccionamos la escuela primaria rural N° 4 por la relación que presentó con la colonia “17 de Octubre”, durante su segunda etapa de funcionamiento.²⁵

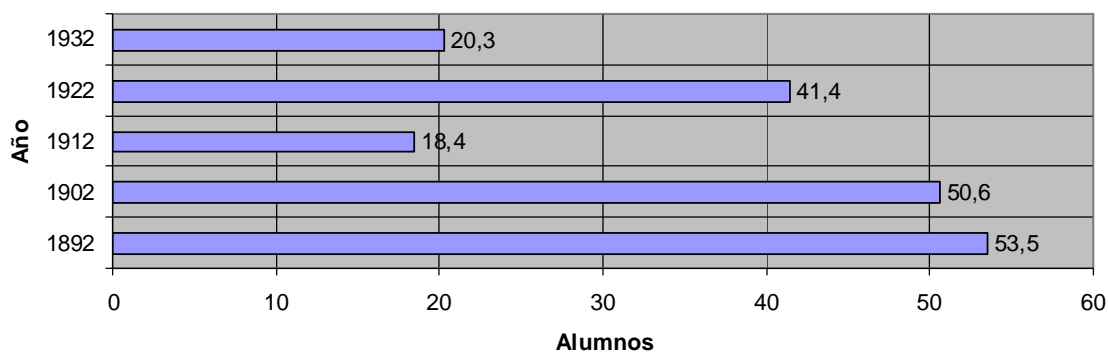
La escuela se fundó en 1892, mientras Julio A. Costa (1890-1893) era gobernador de Buenos Aires, y Guillermo Davidson intendente en Florencio Varela. Los datos obtenidos de la Estadística escolar de la Provincia revelan que aquel año la escuela contaba con unos cincuenta alumnos distribuidos en

primer y segundo grado, era “infantil de ambos sexos”, y las clases eran dictadas en un único salón. Para este período, lo escolar adquirió la forma del multigrado, “escuelas rurales unitarias”, una característica de lo que ha sido la organización de educación rural argentina históricamente, especialmente en parajes rurales con población dispersa. Por multigrado entendemos el trabajo simultáneo con alumnos matriculados en diferentes años de escolaridad, en un mismo espacio, donde “la exigencia que se presenta al docente es generar propuestas de enseñanza diversificadas para los distintos años”.²⁶

Hasta 1931, la escuela continuó funcionando con una matrícula de 28 alumnos,²⁷ establecida en una casa alquilada en unos terrenos contiguos a lo que sería posteriormente la ubicación de la colonia. En los años siguientes, sin embargo, fue clausurada y el motivo habría sido la falta de alumnos, cuestión que se podría explicar por la transformación de la zona, que influyó en un descenso de las familias asentadas. La vinculación de la escuela con el aspecto productivo se percibe como inevitable, pues generó su apertura y años más tarde su cierre, que sería temporal, aunque se extendería por una década. Sin embargo, en el presente trabajo, encontramos de especial interés la segunda etapa en el funcionamiento de la escuela, en la que nuevamente encontramos una relación con las transformaciones socio-productivas del paisaje de La Capilla y con la movilización de la sociedad civil en pos del objetivo de recuperar la oferta educativa.

En 1952 se radicaron en la colonia “17 de Octubre” los postulantes a colonos que habían recibido respuesta favorable del MAA. Junto con ellos llegaron también sus familias y el paisaje se pobló de niños y niñas en edad escolar, que generó rápidamente una necesidad: la apertura de un establecimiento educativo. Durante los primeros meses provisoriamente los pequeños colonos asistieron a la escuela n°8, la más cercana a la colonia, aunque en dirección opuesta a la ciudad. Las complicaciones que acarrea la distancia, puso aún más en relieve la importancia que cobraba contar con una escuela propia en la colonia.

Gráfico 2. Promedio de asistencia en la escuela primaria rural nº4 “Florencio Varela” (1892-1932)



Fuente: Elaboración propia en base a datos obtenidos de la Estadística escolar de la Provincia de Buenos Aires, Archivo de la Provincia de Buenos Aires, “Ricardo Levene”.

Ante este panorama, un colono argentino se puso en contacto con su hermana menor, quien en Villaguay (Entre Ríos) había culminado recientemente sus estudios de magisterio, comentándole sobre la necesidad que existía en la colonia. La maestra aceptó el desafío y, al arribar, debió realizar un registro de los niños que habitaban la zona, con el fin de dar cuenta de los posibles alumnos, suficientes para la creación de una escuela.²⁸ La maestra, junto con su hermano y un grupo de colonos interesados, se encargaron de presentar la solicitud ante el intendente del Partido.

La ley N° 5.286, que enmarcaba la creación del emprendimiento colonizador en Florencio Varela, contemplaba el aspecto educativo, no obstante, en este caso fue de forma conjunta con la demanda educativa y la participación activa de algunos miembros de la comunidad en la gestión ante las autoridades, lo que posibilitó la refundación.

El municipio de Florencio Varela se encargó de las gestiones ante las autoridades educativas provinciales correspondientes, y la escuela comenzó a funcionar con el mismo nombre y en la misma casa abandonada de principios de fines del siglo XIX, en terrenos vecinos a la colonia, aunque fuera de ella. Durante 1955 se construyó un nuevo edificio escolar en el Lote N° 40, donde la maestra-directora construyó su vivienda, pues hasta ese entonces vivía en una

casa anexa a la antigua casa donde funcionaba la escuela. La nueva edificación “era moderna, buena, tenía dos salones largos con pupitres y pizarrones. El techo era a dos aguas, tenía tanque de agua propio e incluso los baños estaban adentro”.²⁹

La difusión de la obra de gobierno era una realidad en la escuela, el recuerdo de los entrevistados es que las maestras incluían el Segunda Plan Quinquenal como contenido en sus clases, y que se les solicitaba a las docentes que enviaran todo lo que los estudiantes hubieran hecho al respecto: dibujos, redacciones, etc. Por medio del correo se enviaban libros para distintos niveles, manuales, cuadernos y lápices, así, todo el material requerido era provisto desde el gobierno. Para las fechas patrias y conmemorativas llegaban bolsas de juguetes, camiones de manera para los varones, muñecas y máquinas de coser pequeñas para las niñas, juegos de tablero, entre otros.³⁰

La matrícula con que la escuela reinició sus actividades fue de veinte estudiantes, entre los que se identificaba la presencia migratoria de los colonos, con predominio de japoneses e italianos, seguidos por argentinos, portugueses, ucranianos, rusos, holandeses, etc.

El recuerdo de una alumna de aquel período ilustra claramente la multiplicidad étnica y las dificultades que presentaba:

“No todos los chicos sabían el idioma: imagínate un calabrés cerrado, un portugués, ¡rusos!, teníamos compañeras ucranianas. Siempre me acuerdo que una vez un japonés lloraba desesperado y no sabíamos que tenía, y era que se había armado muy feo el cielo, le tenía miedo a los rayos y era chiquito, y gritaba y hacía señas para arriba pero nadie le entendía, lo rodeábamos todos. Porque los chicos eran pocos, seríamos 20 en total, no había más, pasa que eran de distintas nacionalidades y distintos grados. Después vino otro japonés que sabía y pudo traducirnos que le pasaba.” (María del Carmen Baglione, entrevista personal, agosto de 2011)³¹

La diversidad cultural en los emprendimientos educativos vinculados a los procesos de inmigración que ha vivido históricamente la Argentina fue una problemática frecuente, sobre todo porque primaban los principios de homogeneidad e identidad nacional por sobre las diferencias culturales de los

individuos. En la práctica, se promovió a la incorporación de los sujetos, asimilándolos a la cultura local argentina, y sobre todo la integración de los niños, en una cuestión en la que la insistencia en la adopción del idioma castellano jugaba un papel central.

La escuela de la colonia “17 de Octubre” no escapó a la lógica. La conformación multiétnica constituyó en carácter esencial de la escuela. En relación con esa situación, alumnos de origen japonés recuerdan que “la escuela estaba a 1.200 metros de la quinta [donde vivía la familia]. La mayoría de los alumnos eran hijos de las comunidades extranjeras que se habían instalado en Varela” (Bermani, 2010: 36).

La diversidad étnica también planteaba un desafío para la docente, quien desarrollaba diversas actividades orientadas a propiciar la integración de niños con lenguajes, costumbres, prácticas y saberes en extremo disímiles. Algunos estudiantes tenían participación en otras actividades relacionadas a la sociabilidad y unión dentro de sus comunidades de origen, como el Club Japonés de Varela, donde se podía aprender el idioma. Un colono relataba la contradicción que ello significaba, ya que “como en la escuela [de la colonia] tenía faltas de ortografía su maestra le recomendó que no estudiara más ese idioma [japonés], porque le impedía aprender correctamente el español” (Bermani, 2006: 129).

La conformación de la población escolar dificultaba la conformación de un grupo homogéneo de aprendizaje. Entre las estrategias docentes de incorporación al nuevo medio se destacaba la conformación de grupos de trabajo mixtos entre alumnos extranjeros y argentinos, con lo que se suponía integrar a los hijos de inmigrantes al nuevo contexto y promover el aprendizaje del idioma castellano.³² Incluso la disposición espacial del alumnado era deliberada, ya que las ubicaciones en los pupitres eran pautadas por la docente, buscando la integración.

La actividad escolar era medular en la vida de los hijos de la colonia, no sólo porque brindaba contenidos educativos, sino porque los involucraba al tenerla como centro de sus actividades: “los sábados íbamos a catecismo y

después pintábamos la escuela, le hacíamos el jardín para el Día de la bandera, el 25 de mayo, el 9 de julio, todo eso, nosotros le poníamos todo, *todos los chicos, no solamente yo, arreglábamos la escuela para las fechas patrias*".³³

Imagen 2. Alumnos de la escuela primaria rural Nº 4 "Florencio Varela", circa 1956. Tomada en el nuevo edificio.



Fuente: Propiedad de María del Carmen Baglione.

Una evidencia más sobre el efecto integrador de la escuela fue la incorporación de las familias de los alumnos en sus actividades, sobre todo en la organización de kermeses, en las que colaboraban con alimentos, la limpieza y decoración de la escuela en fechas especiales, etc. Esta situación no es particular del caso, sino que es ampliamente compartida en aquellos espacios en los que las escuelas rurales cumplen un rol amplio.

Para los niños la comunicación no fue un impedimento y la convivencia en la escuela era pacífica. La integración, un objetivo tan buscado, como inevitable, tuvo lugar:

“Nos ayudábamos, éramos muy comunitarios, muy solidarios. Yo, por ejemplo, hablaba con los italianos que recién venían o con los japoneses, las familias Arakaki, Nakasone, eran “japoneses-japoneses”, y nos entendíamos todos en la escuela. Pero había también ucranianos, polacos, había alemanes. El tema es que entre nosotros nos hablábamos como si fuéramos todos argentinos y ellos se sentían incorporados. “(Martín Giallonardo, entrevista personal, agosto de 2013)

Las palabras con que Atilio describió sus experiencias allí vividas coinciden con el recuerdo común compartido de la escuela como un espacio de comunión, ayuda mutua, compañerismo y unidad: “La escuela N° 4 fue la alegría más grande que tuve yo en la Argentina”.³⁴

En 1952 la escuela continuó organizándose como un multigrado que aunaba a alumnos de diversas edades y niveles de instrucción. El pizarrón era dividido en tres sectores diariamente, en los que se volcaban los contenidos según cada nivel.

La incorporación de alumnos fue paulatina y labor fundamental de la maestra-directora, quien durante este período inicial estuvo a cargo de la escuela, cumpliendo todas las funciones. Recién dos años más tarde recibió refuerzos para la tarea, e ingresaron nuevas docentes al establecimiento.³⁵

La incorporación de los sujetos a través de la asimilación se sumaba a que en espacios rurales los objetivos eran promover el arraigo de la población, y una educación práctica de orientación agrícola. En este sentido, la normativa escolar vigente expresaba que los establecimientos rurales debían impartir conocimientos relacionados al entorno en que los niños se desenvolvían, e incluso la ley de colonización enfatizaba este aspecto. Sin embargo, encontramos que la fuerza prescriptiva conoció un límite en la práctica, ya que la escuela no contó con huerta u otras actividades pautadas en la normativa, orientadas a desarrollar un tipo de vida “rural”. Una alumna explicaba que no tenían lugar las referidas actividades porque se invertían los roles, ya que “los que sabían eran los chicos, no las maestras, si eran todos hijos de agricultores.”³⁶

La mayor parte de los alumnos trabajaban en las explotaciones junto con

sus padres y tenían amplio conocimiento de las tareas que ello implicaba. Incluso, algunos “se quedaban dormidos en clase porque habían estado trabajando en la quinta con sus familias desde muy temprano”.³⁷ Las expectativas y la normativa escolar, se contraponían con la realidad. No obstante, esta situación no significa necesariamente una ausencia absoluta de prácticas de orientación rural, pues las maestras desarrollaban tareas alternativas para cumplir con la norma: “Lo que sí hacían, a veces, nos sacaban un día en la semana a recorrer quintas, a ver las maquinarias... pero ellas [las maestras] aprendían de los chicos.”³⁸

La escuela no era sólo aquel lugar donde se asistía para cursar la primaria. Era además, por excelencia, el espacio en el que los niños y niñas creaban lazos de compañerismo y amistad que trascendían las horas áulicas. En cuanto a ese aspecto, Martín expresa que: “De la escuela volvíamos todos juntos, en ocasiones veníamos hablando de los deberes y todo eso arriba de la ‘chata’, hasta que llegábamos cada uno a su casa y al día siguiente era igual, bueno, eso era cuando yo tenía 6 años”.³⁹

El efecto integrador de la escuela resulta incuestionable. Posiblemente también influyera el hecho de que una buena parte de los alumnos eran extranjeros, lo que los igualaba en sus necesidades de adaptación. El lugar que la escuela ocupaba, era fundamental, al poner en contacto niños con costumbres, intereses, experiencias, saberes y lenguajes distintos. Sin embargo, en el relato de los entrevistados se conjugan estas diferencias - propias de personas con procedencias tan variadas-, con un profundo sentido de unidad y solidaridad que trascendía las dificultades.

Cabe destacarse la vinculación que la escuela presentaba con la cooperativa “Eva Perón”,⁴⁰ creada en marzo de 1953 en que participaban activamente un importante grupo de residentes de la colonia, pues solía participar con actos folklóricos en festividades patrias.⁴¹ Así, tanto la unidad educativa como la propia cooperativa se convertían en espacios de reunión al cumplir ambas roles en cuanto a la sociabilidad, además del fin propiamente económico de la última.

Finalmente, los testimonios recogidos permiten comprender las particularidades de la escuela, su relación con un entorno particular como el de una colonia agrícola de carácter periurbano, y el modo en que se organizaba la enseñanza de acuerdo con el mismo: no existían tareas propiamente “rurales” impartidas a modo de enseñanza, como se proponía desde la normativa escolar, pero sí estaba atravesada por la procedencia multiétnica de sus alumnos y todos los desafíos que ello implicaba.

En la actualidad, la mayoría de los exalumnos de la escuela durante el período estudiado, continúan viviendo en la zona urbana del partido, habiendo abandonado su residencia en La Capilla.

Reflexiones finales

El estudio del caso de la escuela primaria rural N° 4 “*Florencio Varela*”, reabierto en forma conjunta con la creación de la colonia agrícola “17 de Octubre” en 1952, nos permitió vislumbrar varias cuestiones.

En el caso concreto, la escuela fue creada en 1892 cuando en el panorama productivo de Florencio Varela aún predominaba la ganadería vacuna, que generó la radicación de peones y puesteros con hijos en edad escolar. Un gradual cambio del paisaje en el que el ganado cedió espacio a las quintas y huertas, generó el cierre de la escuela a causa del éxodo de la población infantil junto con sus padres. En 1952, la escuela fue reabierto junto con la creación de la colonia agrícola peronista “17 de Octubre” para propiciar educación a los hijos de los colonos radicados. Nuevamente, la escuela ligaba sus funciones al mundo del trabajo y las transformaciones socio-productivas del espacio, que profundizaba cambios iniciados en décadas anteriores.

En este sentido, es posible visualizar la relación existente entre colonización y educación, a través de la intervención del IAC. En la normativa de 1936 del Instituto no se contemplaba la creación de escuelas en colonias, aunque una posterior versión de 1948 concebía la posibilidad de que se crearan unidades educativas a cargo de la DGE. La escuela de nuestro estudio

reabrió sus puertas en el marco de la ley provincial N° 5.286, pero resultó indispensable la demanda de los colonos recién instalados, es decir, la intervención de la sociedad civil, reclamo fecundo por la acogida satisfactoria de la municipalidad, así como por una voluntad específica por parte del ente colonizador de garantizar el arraigo de los colonos propiciando la educación de sus hijos. Ambos factores confluyeron de modo determinante en la refundación.

Encontramos también que las características migratorias del periodo, replicadas de modo particular en la colonia, signaron la práctica educativa, convirtiéndose en un auténtico desafío el integrar los diversos orígenes del alumnado, todo ello visto desde la perspectiva del normalismo aun presente en la época, que tendía a buscar la homogenización de las aulas.

La escuela, además, cumplió un rol fundamental en cuanto a la sociabilidad de los niños que asistían, que lograron integrarse y “argentinizarse” en el caso de los inmigrantes. Pero también impactó de modo más amplio en la colonia, ya que incluía en sus actividades a otros miembros familiares de los diversos grupos migratorios para el desarrollo de actividades, incluso en conjunto con la cooperativa, trascendiendo así la función meramente formativa.

El análisis del caso nos permitió vislumbrar que la norma y la realidad se contraponían. Aunque se proponía una orientación agrícola para escuelas ubicadas en espacios rurales, los alumnos también formaban parte de la producción familiar desarrollada en los lotes, lo cual tornaba difícil e incluso redundante, poner en práctica lo dispuesto en la normativa escolar.

El caso seleccionado, con sus particularidades propias, se yergue como un ejemplo de procesos mas amplios, que permite vislumbrar las características de la relación que vinculó colonización y educación en espacios de la periferia bonaerense. El hecho de que siguiera funcionando hasta la actualidad, da cuenta del inicio de una etapa de características particulares en la zona, que permitió la continuidad de la oferta educativa en el lugar con una alta matrícula, aunque con población de otras características, en virtud de las migraciones de países limítrofes que inició en la década de 1960 y 1970 en el partido de Florencio Varela como parte de un proceso migratorio más importante.

Referencias bibliográficas

ASCOLANI, Adrián. (1997). La pampa pródiga: una imagen para escolares y extranjeros (1920/1945), 2º Seminario internacional: textos escolares en Iberoamérica, noviembre, Bernal, Universidad Nacional de Quilmes, (paper).

ASCOLANI, Adrián. (2005). La Modernización del agricultor en un contexto de crisis económica (Argentina, 1926-1943), VII Congreso Iberoamericano De Historia De La Educación Latinoamericana, Ecuador, 13-16 de septiembre, (paper).

ASCOLANI, Adrián. (2012). "La escuela primaria rural en Argentina. Expansión, orientaciones y dificultades (1916-1932)", *TEIAS*, 14, 309-325.

ASCOLANI, Adrián. (2011). Los agricultores y la educación para la modernización e integración social, durante el apogeo y crisis de la Argentina agroexportadora (1899-1936). En Alicia Civera, Juan Alfonseca y Carlos Escalante (Coords.) *Campesinos y escolares: la construcción de la escuela en el campo latinoamericano (siglos XIX y XX)* (pp. 349-392). México: Miguel Ángel Porrúa-El Colegio Mexiquense.

AVELLANEDA, María E. y CASSANELLO, Carina A. (2007). Las escuelas judías en las colonias agrícolas: el nuevo sujeto educativo inmigrante, I Jornadas Nacionales de Investigación Educativa, II Jornadas Regionales - VI Jornadas Institucionales, Secretaría de Investigación - Facultad de Educación Elemental y Especial - UNCU, Mendoza, 3-4 de mayo, (paper).

BARSKY Andrés. (2011). "La agricultura de "cercanías" a la ciudad y los ciclos del territorio periurbano. Reflexiones sobre el caso de la Región Metropolitana de Buenos Aires". En Svetlitzka de Nemirovsky (Coord.), *Globalización y agricultura periurbana en Argentina. Escenarios, recorridos y problemas* (pp.15-29). Buenos Aires: FLACSO.

BERMANI, Ariel. (2010). *Inochi Wa Takara (la vida es un tesoro). Quinteros japoneses en Florencio Varela*. Córdoba: Postales Japonesas.

BLANCO, Mónica. (1999). "Reforma agraria: discurso oficial, legislación y práctica inconclusa en el ámbito bonaerense 1946-1955", *Ciclos*, 9, (17), 85-

102.

BLANCO, Mónica. (2007). *Reforma en el Agro Pampeano: Arrendamiento, propiedad y legislación agraria en la provincia de Buenos Aires 1940-1960*. Bernal, Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.

CIVERA, Alicia. (2011). "Alcances y retos de la historiografía sobre la escuela de los campos en América Latina (siglos XIX y XX)", *Cuadernos de Historia*, 34, 7-30.

CRAGNOLINO, Elisa. (2010). Las familias campesinas y su participación en el en el espacio público de construcción de escuelas y políticas educativas en Córdoba (Argentina), VIII Congreso Latinoamericano de Sociología Rural, América Latina: realineamientos políticos y proyectos en disputa. Recife, 15-19 de noviembre (paper).

CUCUZZA, Rubén. (1997). *Estudios de Historia de la Educación durante el primer peronismo, 1943-1955*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Luján.

DE MARCO, Celeste. (2014). *Colonizar en el periurbano. El caso de la colonia agrícola "17 de octubre-La Capilla", Florencio Varela (1946-1966)*. Universidad Nacional de Quilmes (Tesis inédita).

FAINHOLC, Beatriz. (1992). *Educación Rural - Temas Claves*. Buenos Aires: Aique.

FLIER, Patricia. (2011). *Historia y memoria de la colonización judía agraria en Entre Ríos: La experiencia de Colonia Clara, 1890-1950*. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (inédito).

FRESCO, Manuel. (1937). *Cómo se habla y se gobierna en la primera provincia argentina*. Buenos Aires: Taller de Impresiones Oficiales.

GIRBAL-BLACHA, Noemí. (2002). "Políticas públicas para el agro se ofrecen. Llamar al estado peronista (1943-1955)", *Mundo agrario* [en línea], 3, (5), segundo semestre.

GIRBAL-BLACHA, Noemí. (2003). *Mitos, paradojas y realidades de la Argentina peronista (1946-1955.) Una interpretación histórica de sus decisiones político-económicas*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.

GUTIERREZ, Talía V. (2002). "El mundo rural pampeano en el discurso

- educativo peronista. Buenos Aires, 1946-1955". *Cuadernos del PIEA*, 16, 5-34.
- GUTIÉRREZ, Talía V. (2007). *Educación, agro y sociedad. Políticas educativas agrarias en la región pampeana 1897-1955*. Bernal, Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.
- HALBWACHS, Maurice. (1968). *Le mémoire collective*. Paris: PUF.
- HENCHOZ, Marcos. (2005). *Colonia oficial El potrero (1946-1950). Conformación y destino de un modelo de reforma agraria durante el primer gobierno peronista en el sur entrerriano*. Paraná: Editorial de Entre Ríos.
- JELIN, Elizabeth. (2002). *Los trabajos de la memoria*. Madrid-Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- LATTUADA, Mario. (1986). *La política agraria peronista (1943-1983)*. Buenos Aires: CEAL.
- LIONETTI, Lucía. (2010). "Las escuelas de primeras letras en el escenario social de la campaña bonaerense (1850-1875)", *Naveg@américa. Revista electrónica de la Asociación Española de Americanistas*, 4, 1-21.
- MATEO, Graciela. (2005). El gobierno de Mercante: expresión singular del peronismo clásico. En Raanan Rein y Rosalie Sitman (Comps.), *El primer peronismo. De regreso a los comienzos* (pp. 211-248). Buenos Aires: Lumière.
- O'DONNELL, Guillermo. (1982). *El Estado burocrático autoritario*. Buenos Aires: Editorial de Belgrano.
- PEIRANO, Nancy M. (2006). "La educación de las mujeres rurales en el Territorio Nacional de La Pampa durante los primeros gobiernos peronistas (1946-1955)". *Aljaba*, 10, 109-122.
- PÉREZ, Alberto N. (2001). Sembrar abecedarios donde se siembran los trigales: La educación rural santafesina en el discurso del primer peronismo (1946-1955), *V Congreso Iberoamericano de la Historia de la educación latinoamericana*, 21-24 de mayo, San José, Costa Rica, (paper).
- PINEAU, Pablo. (1999). Renovación, represión y cooptación. Las estrategias de la reforma Fresco-Noble (Provincia de Buenos Aires, Década del '30). En Adrián Ascolani (Comp.), *La Educación Argentina. Estudios de Historia* (p. 224). Rosario: Ediciones del Arca.

- PINKASZ, Daniel y PITELLI, Cecilia. (1997). "Las reformas educativas en la provincia de Buenos Aires (1934-1972) ¿Cambiar o conservar?". En Adriana Puiggrós (Dir.), *Historia de la educación argentina. La educación en las provincias (1945-1985)*, (pp. 7-50). Buenos Aires: Galerna,
- PLENCOVICH, María; COSTANTINI, Alejandro y BOCCHICCHIO, Ana María. (2009). *La educación agropecuaria en la Argentina. Génesis y estructura*. Buenos Aires: Ciccus.
- PLOTKIN, Mariano. (1993). [2007]. *Mañana es San Perón. Propaganda, rituales políticos y educación en el régimen peronista (1946-1955)*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Tres de Febrero.
- PUIGGRÓS, Adriana. (1993). (Dir.). *Discursos pedagógicos e imaginario social en peronismo (1945-1955)*. Buenos Aires: Galerna
- PUIGGRÓS, Adriana y BERNETTI, José Luis. (1993). *Peronismo: Cultura política y educación (1945-1955)*. Buenos Aires, Ed. Galerna.
- REIN, Raanan. (1998) *Peronismo, populismo y política: Argentina, 1943-1955*. Buenos Aires: Editorial de Belgrano.
- REIN, Raanan; SITMAN, Rosalie. (2005). *El primer peronismo. De regreso a los comienzos*. Buenos Aires: Lumiere.
- RINGUELET, Roberto. (2000). *Espacio tecnológico, población y reproducción social en el Sector Hortícola de La Plata*. La Plata: Facultad de Humanidad es y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata.
- SALOMÓN, Alejandra. (2012). *El peronismo en clave rural y local. Buenos Aires, 1945-1955*. Bernal, Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.
- SOMOZA RODRÍGUEZ, Miguel. (2006). *Educación y política en Argentina (1946-1955)*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- TECUANHUEY SANDOVAL, Alicia. (1991). *La revolución de 1943: políticas y conflictos rurales*. Buenos Aires: CEAL.
- VÁZQUEZ, Silvia. (2005). Entre la herejía y la restauración: la política educativa del peronismo durante la gobernación del Coronel Domingo Mercante, 1946-1955. En Claudio Panella (Comp.), *El gobierno de Domingo A. Mercante en Buenos Aires (1946-1952): Un caso de peronismo provincial*. La Plata: Instituto

de la Provincia de Buenos Aires.

Notas

¹ Por área periurbana entendemos un territorio productivo, residencial y de servicios que se encuentra formado por un entramado de explotaciones primario-intensivas, cuya ventaja productiva está dada principalmente por la cercanía física de los grandes centros urbanos (Barsky, 2011).

² Florencio Varela posee una población actual estimada de 426.005 habitantes y en cuanto al área rural agrupada que lo compone, en el año 2001 se calculaba una población de 1.417 habitantes, mientras que la zona rural dispersa de la misma era de 4.082 habitantes. Compuesto por 206 km², el 65% corresponde a áreas rurales. (INDEC. Censo Nacional de Población, Hogares y Vivienda 2010. Ministerio de Economía de la Nación, Buenos Aires. Disponible en el sitio Web del INDEC, <http://www.indec.mecom.ar>; Rivas, 2010)

³ No obstante, existen estudios previos sobre cuestiones vinculadas. En un sentido general, sin intención de ser exhaustivos, sobre la política agraria peronista, como Lattuada (1986) y Girbal-Blacha (2002, 2003), y sobre arrendamiento, régimen de propiedad y proyectos de colonización en Buenos Aires, Blanco (1999, 2007). Entre los trabajos que relacionan lo educativo y lo rural en Argentina destacamos a Fainholc (1992), Ascolani (1997, 2005, 2011), aunque para períodos previos, al igual que Lionetti (2010) sobre la escolarización de la campaña bonaerense para mediados y fines del siglo XIX, y el análisis de Cragnolino (2010) sobre la participación de familias campesinas en la construcción de escuelas en Córdoba, para períodos más recientes. Sobre las políticas educativas y los discursos pedagógicos de la década de 1930, señalamos a Pineau (1999).

En relación a la cultura política, las reformas legislativas, las políticas educativas, y discurso pedagógico peronista, destacamos la compilación de trabajos realizada por Puiggrós (1993a, 1993b), Cucuzza (1997), Rein (2005), los estudios de Somoza Rodríguez (2006) y Plotkin (1993, ed. 2007). Entre los estudios que analizan la educación rural durante el peronismo, mencionamos a Pérez (2001) en el caso de la provincia de Santa Fe y el aporte de Peirano (2006) sobre la educación de la mujer rural en La Pampa, entre 1946 y 1955. Para el período y espacio que nos abocamos, destacamos aquellos estudios que se orientan a la educación agraria, como los de Gutiérrez (2002, 2007), quien se enfoca en el análisis del nivel secundario, la creación de escuelas monotécnicas y el énfasis sostenido en la educación primaria rural al arraigo en el campo. Sobre educación agraria secundaria y escuelas ruralizadas y el desarrollo regional, hace su aporte Plencovich (2009). Existen estudios que vinculan colonización y la educación, aunque centrados en una etapa anterior y sobre las escuelas en colonias agrícolas judías, Avellaneda y Cassanello (2007), y en este mismo sentido Flier (2011), quien toma por estudio de caso la colonia Santa Clara, en Entre Ríos.

⁴ La diversidad de fuentes consultadas responde a la dificultad que planteó la ausencia de registros completos sobre la escuela para todo el período analizado.

⁵ La colonia se conformó de tres fracciones. La fracción "A" fue inaugurada primero, en 1952. Este espacio que se conoció posteriormente como "Colonia vieja", era el que contaba con mayor cantidad de lotes, y donde se encontraban la escuela, la cooperativa y el ateneo, espacios fundamentales en la vida social de la Colonia. Las fracciones "B" Y "E" fueron fundadas algunos años más tarde, y aunque constituían la misma Colonia, concentraron a las camadas de colonos que llegaron en los llamados posteriores, que no formaban el grupo original.

⁶ Dado que recurrimos al recuerdo de los entrevistados, resulta oportuno señalar que las memorias siempre están enmarcadas socialmente (Halbwachs, 1968; Jelin, 2002. Aunque son producciones de individuos, se rememora dentro de una memoria colectiva que se plasma en una narrativa y es esta matriz grupal la que le otorga sentido al recuerdo.

⁷ Véase Fresco, M.: *Cómo se habla y se gobierna en la primera provincia argentina*, 1º Ed. Buenos Aires, 1937, p.41

⁸ Legislación Nacional, Ley Nº 12.636, Capítulo X, Art. 34, 1940.

⁹ Legislación Provincial, Ley Nº 4.911, Art. VI, 1942.

¹⁰ El Decreto Nº 14.001 de 1943 señalaba una prórroga en los contratos y la suspensión de juicios de desalojo. Luego, en 1945, por medio del Decreto Nº 18.290, se agruparon leyes de emergencia anteriores y se adicionaron más prórrogas en los contratos. No se trataba de políticas específicas que promovieran el asiento del trabajador a la tierra y el bienestar de la familia campesina, sino medidas transitorias formuladas para apaciguar el conflicto y los reclamos subyacentes (Tecuanhuey Sandoval, 1991). Sus efectos se extendieron en el tiempo ya que los sucesivos aplazamientos del fin de los contratos se dieron hasta 1967 (O'Donnell, 1982).

¹¹ Legislación Nacional. Decreto Ley Nº 9.658, 1945.

¹² Cámara de Senadores de la Provincia de Buenos Aires, Diario de Sesiones, 1947, La Plata, Dirección de Impresiones Oficiales.

¹³ Cámara de Senadores de la Provincia de Buenos Aires, Diario de Sesiones, 1950, La Plata, Dirección de Impresiones Oficiales.

¹⁴ Constitución de la Provincia de Buenos Aires, 1949, Cap. III, Art. 37, IV). De la educación y la cultura, inciso 2, cursivas nuestras.

¹⁵ Legislación Provincial, Ley de Educación, Nº 5.650, 1951.

¹⁶ Legislatura provincial, Ley Nº 5.286, op.cit., Art. 77, b, cursivas nuestras.

¹⁷ Presidencia de la Nación. Subsecretaría de informaciones. Segundo Plan Quinquenal, Acción Agraria, Buenos Aires, 1953, p. 163

¹⁸ Cámara de Senadores de la Provincia de Buenos Aires, Diario de Sesiones, 1951, La Plata, Taller de Impresiones Oficiales, p. 31

¹⁹ Presidencia de la Nación, Ministerio de Asuntos Técnicos, IV Censo general de la Nación, Buenos Aires, 1947, Op. Cit, pp. 413 y 424

²⁰ Folleto informativo "Primera exposición industrial del Partido de Florencio Varela" por los festejos de la declaración de Florencio Varela como ciudad, 10 al 15 de noviembre de 1953, Municipalidad de Florencio Varela

²¹ Argentina, Dirección General del Servicio Estadístico Nacional, IV Censo general de la Nación 1947, Buenos Aires, 1951; Argentina. Dirección Nacional de Estadística y Censos, Censo Nacional de Población, Buenos Aires, 1960.

²² "Notas de andar y ver: Florencio Varela, grato jardín de Buenos Aires, cuna de Hudson y tierra de taruma", Buenos Aires, 17/12/1957, Diario *La Nación*.

²³ Ley Nacional Nº 1420 de 1884, Ley de Educación de la provincia de Buenos Aires (1875) y Ley Provincial Nº 5660, de 1951.

²⁴ No referiremos a todas las escuelas, pero brevemente señalamos que la escuela primaria rural Nº 5 "*Guillermo Enrique Hudson*", era la más próxima al centro urbano, en Villa San Luis. Fue fundada en 1899 y funcionó en una casa cedida por el consejero escolar del partido. Una epidemia de tos convulsa y difteria que afectó a los habitantes de la zona generó su cierre, pero en 1904 volvió a funcionar en otra locación nombrándose como director al Sr. Lonqueilleux, quien hasta ese momento desempeñaba ese mismo cargo en la escuela Nº 4, la unidad de nuestro análisis. Por otro lado se encuentra la escuela Nº 8 "*Bernardino Rivadavia*", la más distante de la ciudad, emplazada en el paraje conocido como "El tropezón". Fue a esta escuela a la que asistieron los hijos de los colonos radicados en la colonia "17 de Octubre" mientras el edificio de la escuela Nº 4 era reacondicionado. No hay fechas precisas de su creación, pero habría sido entre las dos primeras décadas del s. XX.

²⁵ Si bien hubo una ruptura en la continuidad de las funciones de la escuela, fundamentalmente la locación se mantuvo en la misma zona, hecho que nos permite vislumbrar los cambios y continuidades en relación con las transformaciones del entorno, ya que se trata del mismo establecimiento que fue reabierto.

²⁶ Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología de la Nación (2007) *Ejemplos para pensar la enseñanza en plurigrado*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, Buenos Aires.

²⁷ Datos obtenidos de la Estadística escolar de la Provincia de Buenos Aires, Archivo de la Provincia de Buenos Aires, "Ricardo Levene"

²⁸ María del Carmen Baglione, argentina, entrevista realizada por la autora en agosto de 2011, Avellaneda; Ángel Basta, argentino, secretario municipal durante el período peronista, entrevista realizada por la autora en enero de 2012, Florencio Varela.

²⁹ María del Carmen Baglione.

³⁰ Oscar Baglioni, argentino, entrevista realizada por la autora en septiembre de 2012, Florencio Varela.

³¹ María del Carmen Baglione.

³² Nélide B. de Marconi, argentina, primera maestra y directora de la escuela primaria rural N° 4 desde su reapertura, entrevista realizada por la autora en octubre de 2011, Florencio Varela; María del Carmen Baglione

³³ Martín Giallonardo, argentino, entrevista realizada por la autora en agosto de 2013, Florencio Varela.

³⁴ Atilio Santoro, italiano, entrevista realizada por la autora en septiembre de 2013, Florencio Varela

³⁵ Nélide B. de Marconi.

³⁶ María del Carmen Baglione.

³⁷ Nélide B. de Marconi

³⁸ María del Carmen Baglione.

³⁹ Martín Giallonardo.

⁴⁰ En algunos documentos consultados la cooperativa era denominada “Evita”, o incluso con el mismo nombre de la colonia, “17 de Octubre”. Luego del golpe militar de 1955, conforme a la prohibición de toda alusión al peronismo, se la denominó “La Capilla Ltda”, al igual que la propia colonia, en relación a la zona en que estaban ubicadas.

⁴¹ Oscar Baglioni.

Fecha de recepción: 20 de mayo de 2014. Fecha de aceptación: 25 de noviembre de 2014.