

RURALIDAD, ANALFABETISMO Y TRABAJO EN LA ARGENTINA. PROYECTOS Y ACCIONES DEL CONSEJO NACIONAL DE EDUCACIÓN (1930-1940)

Rurality, illiteracy and work in Argentina. Projects and activities of the National Education Council (1930-1940)

Adrián Ascolani¹

RESUMEN

En la primera mitad del siglo XX, las escuelas primarias rurales de Argentina se caracterizaron por su efectividad para alfabetizar masivamente a la población. La considerable inversión estatal permitió sostener una oferta pública de enseñanza universal y gratuita en expansión. No obstante, los altos niveles de analfabetismo y de deserción escolar en las zonas agrarias representaron un problema de difícil resolución. También existieron tensiones entre las concepciones de educación integral y de educación utilitaria, y no se logró una real convergencia de acciones entre los gobiernos de la Nación y de las provincias. En este artículo se analizan las decisiones tomadas y los logros alcanzados por el Consejo Nacional de Educación en cuanto a la creación de un amplio subsistema de escuelas rurales, así como los fracasos y autocríticas que los inspectores escolares manifestaron en algunas de sus principales reuniones técnicas.

Palabras clave: Educación rural - Analfabetismo rural - Educación para el trabajo - Inspectores escolares

ABSTRACT

In the first half of the twentieth century, rural primary schools in Argentina were characterized by their effectiveness massively illiterate population. Considerable government investment allowed to hold a public offering of free universal education in expansion. However, high levels of illiteracy and school dropouts in agricultural areas represented a difficult problem. There were also tensions between conceptions of integral education and utilitarian education, not a real convergence of actions was achieved between the governments of the Nation and the provinces. In this paper we analyze the decisions taken and the achievements made by the National Council of education in terms of the creation of a large subsystem of rural schools, as well as failures and self-critical school inspectors said some of their main technical meetings

Keywords: Rural education - Rural illiteracy- Education for work- - School inspectors

¹ Doctor en Historia por la Universidad Nacional de La Plata. Investigador independiente y Director del Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IRICE), Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Profesor Titular de la Universidad Nacional de Rosario. E-mail: ascolani@irice-conicet.gov.ar

Durante la larga crisis de 1930, el Consejo Nacional de Educación (CNE)² tuvo el desafío de sostener y ampliar un extendido subsistema de escuelas primarias en el campo, cuya estructuración había sido emprendida en la coyuntura de impulso a la educación para el trabajo que se extendió desde la superación de la crisis económica de 1890 hasta el Centenario, es decir en el marco de gobiernos que simpatizaron con el proteccionismo económico primero y con el modernismo luego. En esa etapa se crearon las escuelas normales regionales, las escuelas primarias rurales encuadradas en la Ley 4874 (1905), patrocinada por el senador Manuel Láinez,³ las escuelas normales de preceptores rurales, y las escuelas normales rurales en las provincias con mayor producción agropecuaria (Ascolani, 2007). Estas instituciones no pudieron mantener el sentido original que motivó su surgimiento, consistente en desarrollar un currículo adecuado a las necesidades económicas regionales, ya expresado premonitoriamente en la Ley 1420 (1884)⁴, refiriéndose a las jurisdicciones llamadas *territorios y colonias nacionales*,⁵ donde estaba iniciándose la explotación productiva. No obstante, la educación primaria de las escuelas del campo siempre mantuvo un nexo inevitable con la ruralidad, ya sea por su componente humano o bien por las expectativas de actores políticos, corporativos e intelectuales interesados en el desarrollo agropecuario.

La década de 1930 fue de plena experimentación en América Latina en cuanto a las estrategias y posibilidades materiales de alfabetizar a la población rural y de transformar la mentalidad campesina bajo criterios que podían diferir en cuanto al modelo capitalista, cooperativo o socialista de la tenencia y explotación de la tierra y de la organización del trabajo y de la circulación de bienes, pero que se asemejaban en cuanto a los patrones comunes racionalistas que alentaban el carácter intensivo, diversificado, científico y estable de la producción, y en algunos casos el carácter regulado de la comercialización (CIVERA, ALFONSECA y ESCALANTE, 2011). Estos factores eran los que habían permitido a algunos países llegar a resultados exitosos en términos de acumulación y de bienestar para los productores directos. En Argentina, como en Brasil, la producción de agroexportación provocaba un deseo de acelerar la adopción de esa cultura de producción y de trabajo rural. La confianza regeneradora que se tenía con respecto a la educación escolarizada hizo que las nociones de agricultura y ganadería fueran contempladas como materia de la instrucción primaria. Desde esa inclusión optimista en la Ley 1420, y en sus homólogas de las provincias, poco se había podido hacer por la dificultad para completar el complejo circuito e infraestructura que incluía: formación de maestros especiales; currículo orientado y práctico pero respetando la educación integral; instalaciones con parcelas de

² En Argentina, la Ley 1420 (1884) estableció funciones para el Consejo Nacional de Educación como organismo encargado de la educación primaria en Capital Federal y en las regiones del país que estaban fuera de las jurisdicciones provinciales, es decir los Territorios y Colonias Nacionales, otorgándole autonomía técnica para la gestión del subsistema educativo que tenía a cargo, aunque no dejaba de ser dependiente del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública.

³ Escuelas dependientes del CNE, instaladas en las provincias para subsanar la insuficiente cobertura de escuelas dependientes de los gobiernos provinciales en las zonas rurales.

⁴ Ley de educación primaria universal, obligatoria y gratuita, que regía en Capital Federal y los territorios y colonias nacionales.

⁵ Estas jurisdicciones dependían directamente del gobierno nacional, es decir que carecían de gobiernos electos por sus habitantes, a diferencia de las provincias.

tierra; herramientas y útiles usuales en la producción agropecuaria; aceptación de los padres con respecto a la formación para el trabajo escolarizada. Estos temas han sido abordados recientemente (ASCOLANI, 2007, 2012, 2013; GUTIÉRREZ, 2005, 2010, MAYER, 2014) pero aún no han despertado el mismo interés que se percibe en las investigaciones sobre la historia de la enseñanza agrotécnica de nivel secundario. (GUTIÉRREZ, 2007, 2015; ASCOLANI, 2011; MOYANO, 2011; RODRÍGUEZ VÁZQUEZ, 2012)

En este artículo⁶ procuraremos develar las consideraciones que las autoridades del Consejo Nacional de Educación (CNE) –organismo de gobierno de la educación primaria, con autonomía técnica pero dependiente del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública de la Nación, con funciones establecidas por la ley 1420– tuvieron acerca de la educación rural y del analfabetismo en el campo. Lo haremos a través de fuentes que la mayoría de las veces reconocen tangencialmente o tácitamente la ruralidad, y menos aún las ruralidades, en el sentido de las múltiples heterogeneidades productivas y sociales en las escalas regional y zonal. No obstante, ésta condición puede deducirse toda vez que se haga referencia a las escuelas primarias creadas en la provincia por imperio de la ley 4874, más conocida como la Ley Láinez (AAVV, 2007)⁷ dado que las mismas debían ser solicitadas y creadas en zonas rurales, aunque algunas fuesen instaladas en zonas suburbanas las ciudades del interior.

En ocasiones nos referiremos a las escuelas de territorios nacionales, con la precaución de tener en cuenta que en éstas jurisdicciones las cifras globales no permiten distinguir los tres tipos de escuelas que dependían del CNE: a) escuelas de las pequeñas ciudades que eran capitales de territorio, b) escuelas de villas rurales donde la urbanidad y ruralidad convivían y se fusionaban, pero donde había factores demográficos y sociales que las diferencian del ámbito estrictamente rural; c) escuelas de campo, con tres particularidades básicas que las distinguen de las otras: predominancia de alumnos hijos de agricultores o de peones permanentes; aislamiento de diferente grado en la dinámica cotidiana y en la socialización de su comunidad escolar; y frecuente subalternidad material de la escuela y formativa de los docentes. Hemos elegido la década de 1930 porque es un momento de transición, en el cual se suprimieron algunas realizaciones institucionales del período radical previo –las escuelas normales rurales, que formaban en dos años a un magisterio cuyo destino sería exclusivamente las escuelas primarias elementales, y las escuelas de Nuevo Tipo, primarias con formación para el trabajo (ASCOLANI, 2007 y 2012)–, a la vez que se experimentaron con relativo éxito algunas modificaciones para hacer más orgánica la oferta educativa nacional y provincial. Por otro lado, es el momento en el cual las escuelas rurales asumieron una misión social asistencial manifiesta, debido al fuerte impacto de la crisis económica que se prolongó durante toda la década (BILOUROU, 2008).

⁶ Este artículo es una versión ampliada y corregida de la ponencia “Imaginarios sobre la educación primaria rural en Argentina, en la década de 1930”, presentada en las *XV Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia*, Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco (UNPSJB), Comodoro Rivadavia, 16 al 18 de septiembre de 2015.

⁷ Esta publicación tiene diversos artículos que hacen un tratamiento exploratorio sobre el pensamiento educacional de Manuel Láinez y sobre la sanción de la Ley 4874.

La unificación de la enseñanza: nación y provincias, ciudades y campo

Desde 1930 hasta 1932 el CNE, estuvo presidido por el ingeniero tucumano Juan B. Terán –ex rector de la joven Universidad Nacional de Tucumán–, quien realizó una política de reajustes presupuestarios y administrativos en torno a las situaciones que entendía eran irregulares: suprimió las escuelas de Nuevo Tipo –escuelas primarias profesionales creadas en 1929 y acusadas de ser objeto de corrupción–, y redujo el número de escuelas primarias rurales y de adultos (TERÁN, 1932). La orientación del CNE en ese momento no fue contraria a la educación práctica como algunos han sugerido (Puiggros, 1992, p. 71), sino a la finalidad profesional de la escuela primaria, siendo éste un criterio compartido por amplios sectores, no sólo urbanos. Téngase en cuenta que la Federación Agraria Argentina, principal organización gremial de los agricultores de la región cerealera, bregaba por una escuela alfabetizadora que llegase a toda la población rural, y no por una escuela primaria orientada a la práctica agrícola (Ascolani, 2013).

En 1933 la presidencia del CNE pasó a otro ingeniero, esta vez un encumbrado profesional porteño, Octavio S. Pico, acompañado de los vocales Félix Garzón Maceda –ex gobernador de la provincia de Córdoba, perteneciente al Partido Demócrata–, el abogado José A. Quirno Costa y el médico y profesor normal José Rezzano –conocido difusor de la renovación escolanovista–, Nicolás A. Avellaneda y Alfonso de Laferrere. Este grupo heterogéneo de notables encaró una acción institucional intensa, en la cual las escuelas primarias rurales tuvieron una etapa de crecimiento, aunque de relativa innovación. Ha sido señalada la característica nacionalista autoritaria y espiritualista de la mayoría de estos funcionarios (Escudé, 1990), lo cual efectivamente sólo corresponde al perfil de algunos de ellos, no obstante sus ideas y acciones trascienden la simple combinación de esos dos elementos.

Al recrudecer la crisis de 1930, el analfabetismo se tornó un tema fundamental de la agenda educacional. En agosto de 1933 fue tratado este problema en la Cámara de Diputados de la Nación, planteándose la necesidad de concertar más eficazmente la acción y los recursos de la Nación y de las provincias, dado que se estaban cerrando escuelas primarias provinciales al mismo tiempo que se abrían escuelas Láinez no únicamente en zonas rurales, como la ley lo preveía. A la vez, aunque había mayor número de docentes y de escuelas había decrecido la matrícula escolar. A partir de estos desajustes, el ministro de Justicia e Instrucción Pública, Manuel M. de Iriondo afirmó que la escuela primaria tenía una organización dispendiosa, desvirtuándose la aplicación de la Ley 4874. En 1933 el presupuesto para educación ascendió a la elevada suma de 158 millones de pesos, de los cuales 96 millones fueron aportados por el gobierno nacional y el resto por las provincias, y eso permitía niveles de alfabetización muy superiores al resto de los países de América Latina –una inversión educativa de 105 pesos por alumno era una cifra realmente alta–, no obstante no había una clara noción de la evolución y de la distribución zonal de los analfabetos existentes en el país, porque los datos censales, luego del Censo Nacional de

1914, fueron resultado de iniciativas provinciales. En abril de 1931 se realizó el Censo Escolar Nacional –cuya utilidad fue relativa porque las cifras publicadas eran muy globales– revelando que los niños en edad escolar –de 5 a 13 años– ascendían a 2.108.286. A diferencia de lo que puede presuponerse, aquellos que residían en las provincias de la rica región agroexportadora y no cumplían con la obligación escolar representaban las cifras más altas del país: el 32% en Buenos Aires, 29% en el territorio de La Pampa, 28% en Córdoba, 28% en Santa Fe, y 22% en Entre Ríos. Como referencia comparativa, en Capital Federal no concurrían a las escuelas el 10% y en el resto de las provincias y territorios nacionales el promedio era del 20%.⁸

En la apreciación del gobierno nacional, era evidente que las provincias no cumplían su obligación de garantizar la educación primaria y esta situación reforzaba la necesidad de su intervención, como lo afirmara el ministro al expresar: “Sin anticiparme a la cuestión, con un juicio que pudiera ser inoportuno, creo que si las provincias se despreocuparan de sus deberes relativos a la educación, la opinión pública miraría como única y eficaz solución de ese abandono la necesidad de que todas las escuelas primarias de la República pasasen a dependencia de la Nación.” (CNE, 1934, p. 15). Esta amenaza era en verdad un llamado de atención porque la nacionalización de la enseñanza primaria era inconstitucional al contradecir el Art. 5 de la Constitución Nacional: “Cada provincia dictará para sí una Constitución bajo el sistema representativo republicano, de acuerdo con los principios, declaraciones y garantías de la Constitución Nacional; y que asegure su administración de justicia, su régimen municipal, y la educación primaria.” No obstante, este artículo no podía dissociarse del Art. 67, que establecía para el Congreso de la Nación la atribución de “Proveer lo conducente a la prosperidad del país, al adelanto y bienestar de todas las provincias, y al progreso de la ilustración, dictando planes de instrucción general y universitaria...”⁹ Esta última disposición permitió al Congreso de la Nación sancionar la ley Láinez en 1905 (Marengo, 1991, p. 136). Aunque en este caso se requería el consentimiento de las provincias para que el CNE estableciera sus escuelas primarias rurales en sus respectivas jurisdicciones, había sido un avance sobre las atribuciones de los gobiernos provinciales, que dejaba un precedente para futuras acciones con esta lógica centralista.

En 1933 el CNE proyectó una ley de unificación de la enseñanza primaria y el PE lo elevó a la consideración del Congreso de la Nación, bajo la siguiente consideración:

Un análisis desapasionado del asunto nos lleva directamente a la conclusión de que una enseñanza primaria dirigida por una sola autoridad, con programas uniformes en general, variables solamente para adaptar sus enseñanzas especiales a las modalidades de cada región, tendrá alcances extraordinarios desde cualquier punto de vista que se considere (CNE, 1937, p. 7).

⁸ Porcentajes calculados en base a los datos censales reproducidos en TERÁN, 1932, p. 135.

⁹ Constitución Nacional Argentina, sancionada por el Congreso General Constituyente en 1853, reformada por la Convención Nacional en 1860 y con las reformas de las convenciones de 1866 y 1898.

El proyecto de “nacionalización de la enseñanza” no fue posible, de modo que el CNE reorientó su acción a buscar acuerdos sobre algunas acciones concretas, a través de un “plan de armonización de los esfuerzos de la nación y las provincias” dando un papel fundamental a los inspectores seccionales de provincias. Estos tenían como instrucciones: estudiar la distribución más adecuada de las escuelas para evitar superposiciones; proponer la entrega paulatina de las escuelas nacionales ubicadas en ciudades a las provincias, debiendo llenar las vacantes de maestros que se produzcan; determinar en qué lugares debían crearse los grados 5° y 6°, a cargo de las provincias, funcionando en escuelas nacionales y con planes de estudio que impliquen una continuidad con los grados elementales; establecer escuelas ambulantes en zonas de población dispersa en las cuales las escuelas no llegasen a los 20 alumnos, o bien “concentraciones” diarias de alumnos en un radio de 15 km facilitándoles su traslado y dando la merienda escolar; unificar la enseñanza armonizando los planes y programas, con estas bases:

- a) Mínimo determinado por el Art. 12 de la Ley 1420 para los cuatro primeros grados.
- b) Adaptación de la enseñanza a las necesidades de cada zona, vinculándola a las industrias propias, a las necesidades culturales del obrero que surgen de las actividades comunes y al estímulo de pequeñas industrias domésticas.
- c) Cultura nacionalista intensificada en todas las enseñanzas a que pueda asociarse.
- d) Unificación de la edad escolar.¹⁰

En noviembre de 1933 el CNE hizo algunas aclaraciones con respecto a las instrucciones dadas a los inspectores seccionales en la sesión del 13 de octubre de 1933, sobre armonización entre nación y provincias, relativas acuerdos a que debían arribar sus inspectores seccionales con las autoridades gubernativas provinciales, y que el CNE aprobaría ad referendum. Dando marcha atrás, éste resolvía que mientras el estado de las finanzas de las provincias siguiera deprimido, no se podría entregar escuelas o aulas, y que tampoco era conveniente la alternativa de que coexistieran en la misma escuela autoridades y regímenes diferentes, de modo que si se creasen divisiones de 5° y 6° grados o grados elementales o infantiles a cargo de las provincias en las escuelas nacionales, deberían funcionar en turnos diferentes al de éstas. El CNE le proporcionaría instalaciones y útiles escolares, como hacía con las escuelas de adultos que gestionaban las provincias, municipalidades o asociaciones populares. También cubriría la necesidad de maestros hasta que concretara una eventual refundición de escuelas pasando a depender totalmente de la provincia. Esta acción concurrente parece no haberse concretado con excepción de la provincia de Santiago del Estero, donde su Consejo General de Educación ofreció crear los grados 5° y 6° en varias escuelas Láinez y el CNE autorizó el funcionamiento de diez escuelas ambulantes, además de aprobar la unificación de programas tomando como base el vigentes en las escuelas provinciales. La resolución de implantar *escuelas auxiliares* anexas a las escuelas Láinez, propuestas por la inspección general de provincias, en los lugares

¹⁰ CNE, expediente 16972/P/933, 13/10/1933, reproducido en CNE, 1937, p.141.

donde hubiere un mínimo de 20 niños en edad escolar y preferentemente donde se cuente con locales cedidos es un indicio de que el plan de armonización que sugería un inicio de transferencia de la gestión nacional a la provincial no se estaba concretando realmente.

El peso cuantitativo de las escuelas, personal y alumnos de jurisdicción nacional en provincias, resultante de la aplicación de la Ley Láinez era contundente. La comparación de los datos estadísticos permite ver que la estrategia del CNE en las provincias fue crear gran cantidad de escuelas, con mínima dotación de personal docente, que permitiera cubrir una demanda dispersa (véase cuadro n° 1).

Cuadro n° 1: Escuelas dependientes del CNE en 1930

	Escuelas	Personal	Inscripción alumnos
Provincias	3549	8.622	283.410
Territorios	1010	3.903	98.128
Capital Federal	487	13.883	237.693
Adultos	292	3.071	24.467
Esc. Complementarias	s/d	s/d	57.052

Fuente: Cifras extraídas de CNE, 1937, p. 7.

Tomando como punto de partida las cifras del cuadro n° 1, si comparamos las escuelas primarias nacionales de provincias con las de territorios nacionales, en el período 1930-1937, queda a la vista que el desarrollo de ambas tuvo diferencias, según los indicadores que tomemos:

El número de escuelas Láinez tuvo una caída del 9% desde 1930 a 1932, pero desde esta fecha hasta 1937 creció un 13%. En cambio las escuelas de territorios nacionales tuvieron desde 1930 a 1937 un crecimiento sostenido del 29%. El personal docente disminuyó un 3% en las escuelas Láinez, desde 1930 a 1932, pero desde esta fecha hasta 1937 creció un 54%. En cambio las escuelas de territorios nacionales tuvieron desde 1930 a 1937 un crecimiento prácticamente sostenido del 36%. Los alumnos inscriptos en las escuelas Láinez crecieron desde 1930 a 1937 en forma constante un 35%, mientras que los alumnos en territorios nacionales aumentaron un 54% –en 1932 tanto el número de escuelas como de alumnos tuvo una muy leve baja–. Comparando 1933 y 1936, el gasto total en educación pasó de 46 a 54 millones de pesos en Capital Federal; de 24 a 31 millones en provincias, y de 14 a 18 millones en territorios nacionales. Esto significa que fue en provincias donde era mayor el incremento.¹¹

Desde 1933 a 1937 el CNE creó 893 escuelas, luego de que las inspecciones estudiaran las necesidades zonales. Aumentó así la inscripción, incorporando 129.375 alumnos. Las inspecciones detectaron que la falta de concurrencia se debía a la insuficiente cantidad de grados elementales y superiores. Luego de creados éstos –3° a 6° grado según la necesidad local, siendo 7.600 nuevas divisiones–, en colaboración con las provincias,

¹¹ Se han redondeado las cifras proporcionadas en CNE, 1937, p. 23.

hubo un aumento de 28.596 alumnos en ese período –excluida Capital Federal– y permitió a muchos la finalización del ciclo primario completo en las zonas urbanas. Destinadas a la población escolar diseminada en zonas rurales se crearon 146 escuelas auxiliares, de bajo costo, con locales pequeños y modestos, con un maestro a cargo, y dependientes de una escuela Láinez próxima.

Los datos oficiales indican que las 14 provincias destinaban a la educación primaria 60 millones de pesos. A esto se sumaba la subvención nacional de 4.530.000 pesos, y 34 millones de pesos aportados por la Nación para sostenimiento de las escuelas Láinez, en 1937. Sin embargo, estos logros no implicaban el éxito definitivo. El propio CNE declararía en 1937, en el balance de cuatro años de gestión, que las provincias no habían cumplido eficazmente su obligación de asegurar la educación primaria, y que la Ley Láinez se había tornado insuficiente porque sus escuelas se limitaban a cuatro grados elementales y a la vez no se había podido corregir la duplicación de servicios educativos en lugares donde las provincias también tenían escuelas, creándose malestar y hostilidad entre los docentes porque en las escuelas nacionales se cobraban mayores salarios y tenían mayor jerarquía debido a su titulación y sus antecedentes laborales (CNE, 1937, p. 8).

La expansión del número de escuelas se hizo privilegiando la inversión en ampliación de la planta docente, lo cual implicaba una incidencia negativa en la ampliación de la infraestructura edilicia. El subdirector de la Dirección General de Arquitectura del CNE, Isaías Ramos Mejía, hizo público que en 1932 el 84% de las escuelas del CNE habían funcionado sin local propio, la mayoría en viviendas no adecuadas, frías y sin luz. Ese año se bosquejó un ambicioso plan de edificación escolar – no concretado, a causa de la crisis económica– que preveía la construcción de 401 edificios de 10 aulas en capital federal, 5.518 edificios en provincias y 881 en territorios nacionales – de una, dos y tres aulas–, con una inversión de 109.663.00, 134.814.000 y 21.123.000 pesos, respectivamente (RAMOS MEJIA, 1936, p. 49).

La Conferencia Nacional sobre el analfabetismo: la ruralidad, una categoría ausente

El ministro de Justicia e Instrucción Pública Manuel M. de Iriondo expuso, en agosto de 1933, en la Cámara de Diputados de la Nación su preocupación por la persistencia del analfabetismo en el país. Fruto de este interés, por medio de un decreto del Poder Ejecutivo, del 19 de junio de 1934, fue convocada la Conferencia Nacional sobre el Analfabetismo, y realizada en la ciudad de Buenos Aires, desde el 29 de octubre al 7 de noviembre de 1934. Su objetivo era establecer las causas y medios para “combatir el analfabetismo”, sin detenerse en cuestiones doctrinarias de la pedagogía o didácticas que desviarán el debate y obstaculizarán los acuerdos. De esta forma se reconocía que el problema del analfabetismo tenía causas geográficas, económicas y pedagógicas, que daban particularidades regionales al problema. Lo urbano y lo rural no aparecía claramente expresado como factor diferenciador, pero la referencia central a la dispersión de la población, la falta de atención a la salud del escolar y las deficientes condiciones de alimentación y de vida (CNE, 1934, p. 15), tenía una tácita correspondencia con la realidad

cotidiana de los trabajadores rurales, fuesen proletarios, campesinos, arrendatarios, o propietarios minifundistas. Sintomáticamente, la finalidad que aparece en el decreto del Poder Ejecutivo que convocaba a esta reunión era la de educar al elector, con una concepción enteramente sarmientina, parafraseando la expresión de Horace Man sobre el carácter destructor encarnado por las “muchedumbres de ignorantes”.

Organizada en seis comisiones, la Conferencia Nacional sobre el analfabetismo fue escenario de debate entre alrededor de ochenta notables, muchos de ellos prestigiosos pedagogos, profesores y funcionarios. Fueron designados como delegados de los gobiernos de provincias y de territorios nacionales, y también intervinieron miembros de las dos comisiones de instrucción pública de la Cámara de Diputados y de la Cámara de Senadores, autoridades del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública y del Consejo Nacional de Educación. Aunque su convocatoria conmemoraba el cincuentenario de la ley 1420, de educación primaria universal y obligatoria, no se trató de una reunión exegética, no obstante sus resoluciones reafirmaron la actualidad de dicha ley y de su ampliatoria, la ley 4874.

Las resoluciones de la Conferencia dan una idea clara de las reformas que se permitían imaginar para la educación rural, muchas veces extensibles también a las escuelas urbanas. Es interesante ver que la ruralidad se define muchas veces por la exclusión de la educación en el campo con respecto a los beneficios para las escuelas y habitantes urbanos. En términos estrictos, salvo las contadas veces que se alude específicamente a la educación rural, es -como hemos señalado- a través de las referencias a las escuelas creadas por la 4874 donde se percibe la referencia implícita a la ruralidad.

En el plano curricular, la Conferencia se expidió a favor de la unificación del plan general de estudios con programas sintéticos comunes en el ámbito nacional, provincial y municipal, para facilitar el paso de una jurisdicción a otra, dejando a los directores y maestros la libertad de ajustarlos a “las necesidades o modalidades” de cada zona. En lo específico de la enseñanza rural, se reafirmaba una vez más la necesidad de cumplir el art. 6º de la ley 1420, que establecía la enseñanza de nociones de agricultura y ganadería, pero diciendo que ese artículo preveía la enseñanza agrícola y ganadera para las escuelas de la campaña, de acuerdo con las características regionales, con una orientación de educación general, inclinando a los niños hacia la vida de campo (CNE, 1934, p. 27). Esta interpretación ampliatoria de la ley daba lugar a la recomendación para los gobiernos de provincia de fomentar la orientación rural y a plantear la necesidad de formar maestros idóneos para la enseñanza rural en cuanto a lo técnico-productivo y también en cuanto a los métodos de enseñanza adecuados a escuelas atendidas por un solo maestro, en las que se enseñaba en el mismo horario y salón a niños de diferente grado o preparación (CNE, 1934, p. 28). La propuesta de reforma del plan de estudios de las escuelas normales, incluyendo el “contenido integral” – moral, intelectual y físico– de la escuela primaria, pero también atendiendo a las “necesidades generales y locales de la misma” también era una forma de reconocimiento de las particularidades del medio rural.

En cuanto a los alumnos, no hay muchas especificaciones sobre los que residían en el campo, pero algunas consideraciones sobre el trabajo infantil y de menores, se

infiere que una de las preocupaciones centrales era la ocupación de los niños en las tareas agropecuarias o su migración por el trabajo transitorio de los padres. Para los niños que vivieran fuera del radio escolar y con padres sin recursos, se proponía la creación de pensionado en hogares de familia, subsidiado por el gobierno nacional y administrado por el CNE, tanto en provincias como en territorios nacionales. También se proponía el restablecimiento de las escuelas ambulantes que fijaba la ley 1420, debiendo crearlas también las provincias.

Para todos los niños en edad escolar se pedía el cumplimiento de la ley 11317 sobre trabajo de menores, con uso de un carnet escolar. Los empleadores no podrían ocupar a menores de 12 años ni mayores de esa edad que no hayan cumplido con el mínimo de enseñanza obligatoria. Todo el personal docente y técnico y los empleados públicos quedarían obligados a denunciar las infracciones, so pena de no percibir el sueldo durante un mes y ser exonerados en caso de reincidencia. La policía debía auxiliar en el cumplimiento de la enseñanza obligatoria. La gestión del permiso al escolar para que pudiera trabajar quedaba encargada al director de escuela, al inspector y al visitador, quien la elevaría al “Ministerio de Menores”, una vez considerado que era “enteramente necesario” para la subsistencia del menor peticionante o para la de sus padres o hermanos (CNE, 1934, p. 25). Los maestros y directores debían asumir mayor responsabilidad en el seguimiento de la alfabetización de cada alumno del primer grado, siendo controlada por los inspectores o visitadores al finalizar el año escolar. El grado de cumplimiento de estas disposiciones pesaría en el concepto anual del personal escolar. La asistencia al alumno debía ser sanitaria, médica y odontológica, con controles periódicos, y la higiene debía ser incluida en los programas de estudio. La asistencia social del Estado al alumno se completaría con la distribución de ropa, calzado y alimento. No estaba planteada como un fin en sí mismo, sino “para asegurar la concurrencia de los niños a la escuela”. La conferencia se pronunció sobre el analfabetismo planteando las exclusiones que significaba, porque implicaba inferioridad del individuo a la vez que incapacidades legales (artículo 1112 del código civil).

Con respecto a los docentes la Conferencia se pronunció a favor de mejorar su situación, proponiendo que el PE autorizara al Congreso de la Nación a que por intermedio del Banco de la Nación se regularizara el pago de los salarios atrasados de los maestros de algunas provincias, y que se redujeran los trámites administrativos para el cobro en el caso de los maestros nacionales. También se consideró que debían equipararse los sueldos de los maestros provinciales con los empleados administrativos del Estado, y sancionarse una ley de estabilidad y escalafón del magisterio, para que se cumpliera realmente la función del “estado docente” (CNE, 1934, p. 34). La situación de los maestros provinciales era especialmente desfavorable para los que trabajaban en escuelas rurales, porque su salario era muy inferior a los urbanos, estando en niveles similares a los de asalariados sin calificación antes de la crisis de empleo. Las recomendaciones para la jerarquización laboral del docente rural fueron estrictamente salariales. Desde el surgimiento de las escuelas normales rurales nacionales o provinciales, a fines de la primera década del siglo XX, sus planes de estudio cortos determinaban una subalterinidad

en términos de titulación y, en consecuencia, de acceso a los puestos de trabajo y salarios. (ASCOLANI, 2007) Esta inferioridad intentó ser paliada mediante la propuesta de designación de maestros en base a los siguientes requisitos: concepto en el período de estudio y de las prácticas pedagógicas, diploma en escuelas normales de la región, nacionalidad argentina nativa y residencia en el lugar de trabajo. Esta última condición permitiría una bonificación mensual –expresada como “indemnización”– a los maestros de primera y de segunda categoría, que tendrían una indemnización de residencia, debiendo vivir en el lugar donde enseñaban. El proyecto entendía por maestros de primera categoría a aquellos empleados en escuelas situadas a más de 25 km de centros poblados, estaciones o caminos pavimentados –incluye escuelas de fronteras–, de segunda si están a menos de 25 km y de tercera categoría a menos de 5 km. Con esto se estaba reconociendo la ruralidad del problema del analfabetismo. También se reflejaba la dureza del trabajo en la campaña en lo relativo a las propuestas sobre traslados de los maestros de provincias y territorios, porque el maestro de las escuelas de primera categoría debía ser preferido antes que el de segunda, después de un número mínimo de años de servicio y haber tenido buen desempeño (CNE, 1934, pp. 20-21).

Fuera de estas categorías de escuelas rurales, las propuestas de cambio de la estructura educativa no fueron muchas, dado que no era objetivo de la Conferencia colisionar con el organigrama institucional creado por la Ley 1420, sino esencialmente reforzar su cumplimiento. La reafirmación de que la obligatoriedad escolar debía regir desde los 6 a los 14 años de edad dejaba de manifiesto el incumplimiento de la norma, pero también se propuso que se prolongara un año la escolaridad en el caso de quienes no hayan aprendido el mínimo de instrucción obligatoria que fijaba dicha ley –el CNE entendía en ese momento que el mínimo de instrucción obligatoria correspondía al tercer grado aprobado–, todo lo cual requeriría la creación de un padrón nacional escolar permanente.

El presupuesto educativo era otro problema irresuelto, porque las subvenciones nacionales a las provincias eran insuficientes, lo mismo que el presupuesto para escuelas primarias nacionales. La educación rural era en las provincias la más afectada por la falta de recursos fiscales. En consecuencia la Conferencia recomendó que para combatir el analfabetismo sería necesario que el gobierno nacional destinara no menos del 20% de sus entradas al presupuesto escolar; que fueran aumentadas las subvenciones para educación a las provincias, cumpliendo la ley 2737 y la ley 3559; que se diera autonomía a la administración escolar para que recibiera directamente las rentas propias; que se aumentara el presupuesto del CNE, cumpliendo la ley 3559 y que se mejorara la aplicación de ley Láinez. Para lograr y mantener estos acuerdos, se propuso una reunión anual de representantes de los consejos generales de educación de las provincias convocada por el CNE.

La participación social y de todos los actores educacionales fue enunciada como necesaria en esa coyuntura de crisis económica y financiera. Por eso se propuso crear comisiones de vecinos en cada escuela y en cada grupo de escuelas que formasen un distrito para hacer cumplir la obligación escolar y para efectuar “ayuda social” a las escuelas, haciendo conformar los consejos escolares de distritos establecidos por la ley 1420. En este sentido se colocó como ejemplo la nueva ley de educación de la Provincia de Santa

Fe –vigente sólo desde 1934 hasta 1935– que promovía una descentralización parcial de índole municipalista aunque en este caso los consejos escolares eran elegidos por sufragio junto a las autoridades comunales y municipales –que derivaría en imprevistos conflictos políticos y gremiales–.

La acción social organizada debía dar lugar a la creación de una Liga Nacional de Educación Pública integrada por funcionarios del sistema educativo, maestros, padres, comisionados municipales y jueces de capitales de territorios nacionales sería para fomentar “la inscripción, asistencia y protección de los niños y el estímulo a los maestros”.

La educación de adultos analfabetos no aparece mencionada para los espacios rurales, mientras que se enfatizaba su necesidad en las zonas urbanas, financiados por los consejos escolares o comisiones de vecinos, fiscalizados por las autoridades escolares. Hasta los 30 años regiría el mínimo obligatorio de enseñanza establecido por el artículo 12 de la ley 1420, y habría restricciones para el acceso a los empleos públicos para quienes no lo hubieran cumplido. Esto se completa con enseñanza primaria obligatoria para todos los argentinos conscriptos, que sí llegaba a los habitantes rurales. Para los adultos alfabetizados del campo se pensó en una educación no escolarizada basada en la difusión de folletos instructivos:

Que estima de alta conveniencia a los fines de provocar la afición a la lectura y la oportunidad de practicarla por parte de aquellas personas del campo a quienes no llegan diarios, libros, ni revistas, la difusión de éstos, por intermedio de las escuelas nacionales y provinciales, de pequeños folletos ilustrativos sobre temas de interés local, ilustraciones sanitarias; prospectos educativos o de información general, escritas con estilo claro y de fácil comprensión e impresos en caracteres destacados y con ilustraciones gráficas cuando ello contribuya al mejor esclarecimiento de los temas (CNE, 1934, p. 31)

Otras propuestas aprobadas por la Conferencia que podían alcanzar a la población rural fueron las de realizar edificación escolar, enseñar los principios y las prácticas del cooperativismo, crear aldeas escolares financiadas por el estado nacional y las provincias, y desarrollar la educación indígena. De todas las resoluciones, muy pocas pudieron concretarse en el corto plazo, no obstante revelan las expectativas de una conducción escolar preocupada por encontrar estrategias para lograr extender la alfabetización, modificar el currículo, asistir a los alumnos carenciados y mejorar la situación de los docentes, cuyos límites fueron otras instancias de decisión y financiamiento estatal.

La acciones del Consejo Nacional de Educación: formalismos y realidades en las escuelas rurales

Además del crecimiento material de la inversión que implicó la creación de escuelas y la ampliación del número de docentes, el CNE tuvo que obrar en algunos terrenos nada sencillos, con respecto a sus escuelas de provincias y territorios nacionales. Entre los principales, desarrollaremos seguidamente tres de estos aspectos: el cambio curricular, la asistencia social y la regulación laboral de los maestros

En términos generales puede percibirse que no se logró una adecuación curricular eficaz en los planes de estudio de las escuelas primarias rurales, persistiendo la relación dilemática entre formación integral y enseñanza profesional. En noviembre de 1933 se reglamentó la provisión de libros para las escuelas nacionales, debiendo ser aprobados por el CNE primero y luego elegidos en cada escuela por los maestros. Los libros de lectura enviados por el CNE a las escuelas rurales reflejaban un gran desconocimiento del medio rural, difundiendo escenarios europeos heredados de los libros extranjeros usados en el siglo XIX y presentando imágenes idealizadas y folklóricas de la cotidianeidad rural que no tenían relación con el presente de aquella época moderna y a la vez miserable (ASCOLANI, 2000), lo cual era contradictorio con la resolución de diciembre de ese año, que destinaba 740 pesos mensuales para el desarrollo de la enseñanza agrícola en Provincias y Territorios, distribuidos en montos pequeños de hasta \$20 mensuales entre los 37 agrónomos regionales para que, en acuerdo con los directores de escuelas, compraran herramientas, semillas de hortalizas, árboles frutales, plantas de jardín, y otros elementos necesarios para impartir enseñanza práctica en las escuelas que tuvieran los terrenos necesarios (CNE, 1937, p. 61).

La orientación utilitaria y vitalista de la educación primaria rural parece haberse desarrollado en forma paralela al énfasis espiritualista de mediados de la década que influía en las escuelas de las ciudades. El cambio de planes de estudio de educación primaria realizado en Capital Federal en 1936, que seguía la tendencia humanista, nacionalista y trascendentalista imperante (Escudé, 1990) quizás tuvo una llegada indirecta a los maestros rurales a través de las revistas pedagógicas. No obstante, ese mismo año el CNE elaboró unas recomendaciones para que los inspectores las hicieran cumplir en las escuelas rurales, dando protagonismo a los saberes profesionales y la conexión con la economía eran protagónicos. El CNE ordenó a la Inspección General insistir ante los inspecciones seccionales “sobre la necesidad de de intensificar la enseñanza manual y agrícola en las escuelas rurales, sin descuidar los programas didácticos”, y recomendar a los inspectores y visitadores que estimularan su cumplirla, considerando lo realizado al confeccionar la planilla de concepto anual de los maestros. Otras instrucciones para los inspectores generales de provincias y de territorios, que debían ser ejecutadas por inspectores seccionales o visitadores –según el caso– muestran la particularidad de estas escuelas, como eran: gestionar el derecho de agua en zonas de riego; controlar las dimensiones de los terrenos para escuela; activar la gestión de alimentación en los locales escolares; vigilar el cumplimiento de la plantación y cuidado de árboles con los alumnos en las escuelas fiscales o particulares con terreno; disponer de 50.000 ejemplares de la cartilla de propaganda “La Morera” y 4.000 carteles murales “Industria de la Seda”; incluir en la licitación de material escolar la compra de telas para mosquiteros y bancos de carpintería; solicitar al Ministerio de Agricultura aparatos meteorológicos y folletos y publicaciones rurales, estacas y semillas de moreras y plantas arbóreas, y agradecerle por la colaboración prestada por los Agrónomos Regionales, y por las oficinas de Propaganda y Cinematografía. Un año después, en mayo de 1937, el CNE resolvía que los “programas de asuntos” se confeccionaran en cada escuela de los territorios teniendo en cuenta las

conveniencias regionales de la enseñanza...” (CNE,1937, p. 73), a la vez que autorizaba a la Inspección Seccional de Córdoba para que permitiera en sus escuelas la acción de difusión que la Escuela Nacional de Agricultura de Bell Ville planeaba hacer para “ofrecer una orientación a los hijos de los agricultores”,¹² debiendo colaborar los visitantes – subalternos de los inspectores seccionales-. En suma, había una tensión evidente entre el saber libresco y la práctica escolar que permitía mayor actividad y creatividad.

Las propuestas sobre el cambio de la educación rural con ciertos objetivos utópicos también tuvieron lugar en esos años por fuera del CNE, e incluso algunas publicaciones docentes y agraristas las difundieron discretamente como noticias. Entre ellas, el Primer Congreso de Instrucción Primaria Rural, organizado por la Asociación Amigos del Campo, y realizado en La Pampa, en julio de 1938, cuyas resoluciones proponían: escolaridad obligatoria hasta los 16 años, diferenciación de la educación urbana y rural adaptándola a las diversas condiciones geográfico-sociales, creación de una escuela politécnica agrarista, mayor libertad para los docentes, participación de padres y vecinos, transferencia parcial de la enseñanza a las provincias, creación de un instituto del magisterio para la formación del maestro rural, carrera, escalafón y ascenso en las escuelas rurales¹³ (Puiggrós, 1992, p. 75; Gutiérrez, 2005; Martínez Trucco, 2004).

La crisis económica acentuó las acciones asistenciales del CNE y precoz política asistencial estatal. A las escuelas rurales llegó también esta ayuda material y los inspectores, visitantes y docentes se esforzaron para hacer que la comunidad escolar desarrollara los instrumentos de la cooperación: se crearon cooperadoras y comedores escolares, y fueron construidos edificios escolares por los vecindarios porque se hacía necesario más que antes para la apertura de nuevas escuelas, ante la paralización de la política de construcción y adquisición de edificios –en el período 1933-1937 se construyeron 24 edificios para escuelas Láinez, 14 en los territorios y 10 en Capital Federal–. El estudio de algunos casos locales del territorio de La Pampa, muestra que esos objetivos asistenciales llegaron a cumplirse en algunos lugares– en 1935, seis localidades de todo el territorio, cuatro de ellas pequeñas villas rurales–, tocándoles a las cooperadoras y comisiones de comedores escolares un papel protagónico en la activación de la filantropía social y de la colaboración municipal, involucrándose junto a los maestros con funciones higienistas y de asistencia médica social. A fines de la década los comedores se multiplicaron notablemente (Bilourou, 2008).

También se crearon colonias de vacaciones –algunas menos conocidas que los sitios turísticos¹⁴ fueron simplemente estancias cedidas– a las cuales los alumnos de provincias también accedieron, y se difundieron en las escuelas preceptos de higiene y de educación sanitaria. A las zonas rurales no llegó la acción más directa del Cuerpo Médico Escolar, no obstante se organizó la inspección médica en las provincias y territorios gracias al

¹² CNE, expediente 2015/M/937, reproducido en CNE, 1937, p. 74.

¹³ Referencias a este congreso fueron publicadas en los *Anales* del Ministerio de Agricultura de la Nación, en la revista *Nuestra Idea*, de la Asociación del Magisterio de Santa Fe y en el *Boletín* de la Asociación de Maestros de La Pampa.

¹⁴ A las colonias de vacaciones de Mar del Plata, Tandil, Baradero –estaba en construcción Córdoba y en proyecto San Antonio de Areco– concurren 22.030 alumnos de Capital Federal y de las provincias, aún no de territorios, desde 1933 a 1937.

trabajo honorario de profesionales. La distancia y la dispersión demográfica no hacía posible la creación de consultorios odontológicos, la enseñanza especial para retardados pedagógicos y la acción de las visitadoras domiciliarias escolares, que sí existieron en las ciudades. En términos de presupuesto, la ayuda social para las provincias y territorios fue relativamente poca, en comparación con la subocupación y empobrecimiento generalizada de los sectores proletarios, aunque lo rescatable es que existió como política escolar. En los territorios nacionales y provincias las escuelas recibieron subsidios para copa de leche y plato de locro, que en la mayoría de los casos variaba entre 25 y 50 pesos. El CNE también administró un subsidio que el PE había aprobado para compra y distribución de ropa, calzado y anteojos para escolares.

En cuanto al trabajo de los maestros, en 1935 el cuadro laboral en las escuelas Láinez era el siguiente: ocupaban a 10.989 maestros y directivos, de los cuales, 1.225 docentes tenían más de 20 años de servicio (11%); 1.618 tenían de 15 a 20 años de servicio (15%), y 1.816 de 10 a 15 años de servicio (17%), de modo que la experiencia profesional en zonas rurales no era baja, no obstante la mayoría –6.330 docentes (57%)– tenía menos de diez años de servicio. Los estudios sobre las funciones y el trabajo docente en provincias son escasos y no toman en particular el trabajo en zonas rurales, mientras que las investigaciones sobre los territorios nacionales han detectado con mayor claridad un perfil particular de los maestros, cubriendo roles necesarios para el desarrollo comunitario en zonas donde no había otros actores estatales encargados de esa asistencia. De este modo, en el Territorio del Chaco el maestro se convirtió en agente sanitario, mediador ante las autoridades policiales o judiciales, promotor de consorcios camineros y de espacios culturales y hasta encargado de estafeta postal (Mendoza, 1993, p. 142). En el Territorio Nacional de Misiones, además se ha visto que asesoraban a los pobladores en la defensa ante las arbitrariedades de los representantes de la ley, de los comerciantes de campaña, de los compradores de tierra, y eran promotores de cultivos, de cooperativas, e intermediaban en conflictos familiares o de la comunidad. (Artieda, 1993, p. 326).

Las disposiciones de 1933 y 1934 –anteriores a la Conferencia sobre Analfabetismo– sobre el trabajo de maestros en escuelas rurales no fueron favorables para muchos. En las provincias y territorios, en ausencia del director debía asumir interinamente y sin el derecho a percibir mayor salario el vicedirector o los maestros en orden de categoría, sin distinción de sexo. En caso de negarse a hacer la suplencia sería registrado en su foja de servicios.¹⁵ En el caso de los aspirantes a puestos o a traslados, se dejaba sin efecto las disposiciones sobre designación de personal previas y se consideró en el orden de mérito: título, promedio en los estudios en la Escuela Normal, cargos anteriores en el caso de los aspirantes; antigüedad en la docencia, antigüedad en la escuela, concepto profesional, causa del traslado, traslados anteriores, en el segundo caso. Este refuerzo de la profesionalización restaba espacio a los maestros sin título cuyo nombramiento “solo será hecho en casos extremos y siempre con carácter subsidiario” pero también limitaba el empleo a los subpreceptores normales –egresados de las escuelas normales rurales nacionales creadas desde 1910 a 1928–, dado que su designación sería interina durante un año y confirmada

¹⁵ CNE, expediente 20810/L/932, reproducido en CNE, 1937, p. 81.

en caso de obtener el concepto profesional de “bueno” (CNE, 1937, p. 87-88).¹⁶ Esta misma diferenciación jerárquica se manifestaba en los ascensos del personal, porque en noviembre de 1935 el CNE dispuso que la insuficiencia de título implicaría una disminución de dos años en el caso de los maestros sin título, y de un año para aquellos con título de Preceptor Normal Nacional, Maestro Normal Rural o Maestro Normal Provincial.¹⁷ Estas diferenciaciones eran contradictorias con el discurso oficial sobre el propósito de equiparación paulatina de los sueldos del personal docente de las escuelas Láinez.

En 1934, fue un aliciente el hecho de que el CNE comunicase a los inspectores seccionales que efectuaran el pago en provincias y territorios sin demoras una vez recibido el giro de dinero, anunciando sanciones disciplinarias para quien no lo hiciera (CNE, 1937, 108).¹⁸ La amenaza de punición sugiere que los atrasos denunciados por los maestros eran reales –estos atrasos en las escuelas dependientes de las provincias habían llegado a ser de varios meses y generaron acciones gremiales–. Los problemas económicos del fisco también se tradujeron, en 1934, en la reducción de prerrogativas de los inspectores generales de provincias o territorios, siendo descontado de su sueldo el alquiler si habitaban en local de la inspección, y limitados en su movilidad al uso de transporte ferroviario o colectivo. El espíritu misional del magisterio normalista embarcó a los maestros en obligaciones y compromisos que trascendían lo estrictamente escolar, en un plano laboral no reconocido de asistencia social, que se acentuó durante la crisis económica aunque también porque las ideas de modernización y cohesión social fueron enfatizadas en esta década. Los directores de las escuelas Láinez también estaban sujetos un régimen de trabajo intenso. En 1935 se estableció que en las escuelas de doble turno trabajaran seis horas diarias, debiendo ocuparse reemplazar al maestro con licencia o inasistente en el turno completo de cuatro horas y, en el otro turno, dedicar dos horas al trabajo de dirección. Los directores con grado a cargo tenían la misma obligación laboral permanentemente (CNE, 1937, p. 148).¹⁹

Para compensar la intensidad del trabajo docente, principalmente en las escuelas rurales, el CNE buscó ofrecer algunas mejoras, porque en comparación con los maestros nacionales de las ciudades, los rurales tenían menor salario, por eso gestionó la equiparación de salarios. También se aprobaron más de 15.000 traslados para estimular a los maestros, dado que las escuelas rurales alejadas de los centros poblados en general eran vistas como un primer escalón en la carrera docente. Fueron ascendidos de categoría a 8.000 docentes nacionales urbanos y rurales, tomando en cuenta las nóminas propuestas confeccionadas por comisiones de docentes y se gestionó la equiparación de los sueldos del personal de las escuelas de la ley 4874. A la vez que se producían estos beneficios económicos y “morales”, el CNE buscó la cohesión del magisterio, la disciplina y la imparcialidad política, prohibiendo al personal inmiscuirse en asuntos que derivaran en conflictos con los vecindarios y con los políticos locales.

¹⁶ CNE, expediente 8203/E935, en CNE, 1937, pp. 87-88.

¹⁷ CNE, expediente 18518/C/935, reproducido en CNE, 1937, p. 97.

¹⁸ CNE, expediente 6248/C/937, en CNE, 1937, p. 108.

¹⁹ CNE, Expte. 12176/I/935. en CNE, 1937, p. 148.

La crítica lúcida de los inspectores

En 1939 hubo un cambio de programas de estudio para las escuelas primarias dependientes del CNE, unificándolos en todo el país, decidido por el nuevo grupo de consejeros que presidía Pedro M. Ledesma desde 1938. Una Comisión Especial había sido la encargada de revisar los programas de enseñanza y de elaborar los nuevos, luego aprobados por el CNE. La integraron los inspectores generales de provincias y de territorios nacionales y otros especialistas en diversas áreas.²⁰ Los programas dieron una orientación distinta de las materias Trabajo Manual, Educación Física, y Nociones de Agricultura y de Ganadería. Según el juicio del inspector Florian Oliver, se les otorgó “un rango independiente, graduación formal y finalidades bien determinadas () a fin de persuadir a los señores inspectores de la necesidad de conceder a estas actividades y enseñanzas el verdadero valor con que se en los nuevos programas se las concibe.” (CNE, 1939, p. 68)

A raíz las dificultades de aplicación que el cambio de planes podría deparar, fue convocada por ese organismo una reunión de inspectores seccionales de provincias y de territorios (Exp. 15220-C-939), que se realizó en Buenos Aires el 12 de julio de 1939. La separación entre estas dos jurisdicciones geográficas se mantuvo en los debates y resoluciones. Entre los principales tópicos estaba el tratamiento del desarrollo y cumplimiento de los programas en general y en especial de las tres materias recién mencionadas.

El inspector general de Provincias, Antonio Barberis, que había integrado la comisión reformadora, consideró que los nuevos programas fueron elaborados pensando en el alumno de Buenos Aires y por eso contenían las nociones necesarias “al hombre y al ciudadano”, pero debían ser adaptados a las distintas zonas o localidades según sus particularidades para que los escolares comprendieran su medio local –especialmente sus posibilidades económicas–. Sugería entonces que se revirtiera la desconsideración hacia el trabajo manual –que en la escuela había quedado reducido a destrezas de “plegado y cartonado”– y hacia la enseñanza de agricultura, dificultada porque era necesario contar con herramientas, semillas y plantas, no siempre proporcionadas por las cooperadoras o los vecindarios, y menos por el Estado. El interés por el plan de estudio se relacionaba con la preocupación de la deserción escolar que seguía siendo muy grave en el segundo grado. Es interesante percibir que este funcionario sostuvo que no era prudente dar explicaciones sobre la inasistencia y deserción escolar sin una encuesta realista que proporcionara elementos de juicio –siendo esta una oportuna prevención para no simplificar las causales de estos fenómenos–.

La distribución racional de las escuelas primarias provinciales y nacionales no había logrado resolverse en esta década, habiéndose percibido más claramente con los resultados del Censo Escolar de 1938. Por eso surgió la propuesta en la Reunión de inspectores de provincias de que las primarias nacionales se ocuparan preferentemente de los tres o cuatro primeros grados y las primarias provinciales de los dos superiores, a fin de que

²⁰ La integraban los inspectores generales Antonio Barberis y Florián Oliver; Jorge Guasch Leguizamón, Alfredo Steullet, Carlos J. Florit y Albino Sánchez Barros, especialistas de Lenguaje, Ciencias Naturales y Matemáticas, respectivamente, entre otros.

sólo se abrieran escuelas nacionales con grados superiores cuando hubiera una cantidad razonable de alumnos en condiciones de cursarlos. Otras propuestas de los inspectores eran: la creación de becas en escuelas de artes y oficios para los mejores alumnos de las escuelas de la Ley 4874 que tuvieran vocación para estas labores, a fin de alentarlos a continuar los estudios y evitar el desgranamiento; la apertura de escuelas equidistantes entre dos villas rurales para dar cobertura a ambas, dotándolas de un comedor; y dar prioridad en las giras de inspección de los visitadores a las escuelas alejadas, controlando a aquellas menos eficientes mediante la supervisión de pruebas de matemáticas y de lenguaje. Con respecto a los maestros rurales consideraban necesaria la designación de suplentes en caso de licencia de más de 30 días, y pedían apoyo para la Comisión Nacional de Ayuda Escolar creada en 1938²¹ (CNE, 1939, pp. 61-67).

Por su parte, el inspector general de Territorios, Florián Oliver, hizo su informe de la reunión realizada con el subinspector general y los inspectores viajeros, que daba cuenta de un intenso estudio e intercambio realizado en diez días, tras lo cual quedaba como resultado una serie de iniciativas y de propuestas, y la conclusión autocrítica y valiente de reconocer que la escuela rural estaba realizando una acción precaria y hasta deficiente. Los nuevos programas, a juicio de los mismos inspectores, significaban un problema para su aplicación integral obligatoria, más aún en las escuelas rurales de uno o dos maestros, en los cuales durante las cuatro horas de clase debía atender tres o más secciones de grados diferentes en la misma sala, colocando en riesgo de fracaso la enseñanza:

Lógicamente, las características singulares y complejas de estos establecimientos agravadas por la limitación del horario escolar y las reducidas comodidades del local, dificultan en forma absoluta el empleo, la aplicación sistemática y graduada de los programas sancionados, sobre todo en la parte correspondiente a asuntos generales, con exclusión de matemáticas y lenguaje (CNE, 1939, p. 69).

Presentadas por los mismos inspectores estas tres deficiencias graves de las escuelas rurales planes de estudio, horarios de clase, edificios escolares, las describieron según sintetizamos seguidamente.

Los inspectores consideraron que el niño rural cargaba con el problema social de ser “menos evolucionado intelectualmente que el urbano, con una limitadísima información general sobre las cosas y nociones elementales de donde parten nuestros programas escolares” (CNE, 1939, p. 69). Por eso solicitaron al CNE que autorizara a la Inspección General de Territorios a elaborar un programa especial para esas escuelas de uno o dos maestros que incluyera un primer año de adaptación y redujera el enciclopedismo, proporcionando principalmente nociones de matemáticas, lenguaje, historia y moral cívica argentinas, trabajo manual y nociones teórico prácticas de agricultura y ganadería. Para percibir el sentido de las manualidades educativas que querían los nuevos programas, el 17 de julio los inspectores visitaron dos escuelas de oficios seleccionadas, no obstante no hay registros de que la educación para el trabajo fuese retomado en los debates de los inspectores.

²¹ La Comisión Nacional de Ayuda Escolar (ley 12.588/1938) estaba compuesta por representantes del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, del Consejo Nacional de Educación, del Departamento Nacional de Higiene y del Patronato Nacional de Menores.

Es interesante observar que a la educación primaria se la concebía como formadora de autodidactas, caracterización que abarcaba a la gran masa de habitantes rurales, cuyas probabilidades de realizar estudios post primarios quedan reservadas sólo a una minoría de hijos de estancieros o de productores directos con grandes propiedades.

Compenetrados de que la verdadera finalidad de la escuela común consiste en la formación del autodidacta, mediante el desarrollo de las facultades intelectuales y de hábitos de lectura y trabajo ordenado en el niño, todos los inspectores coinciden en la opinión de que es necesario familiarizar al educando con el libro de estudio, procurándole la habilidad de la lectura *inteligente*, y desarrollándole el afecto, la inclinación hacia los textos de información general que han de robustecer y completar su cultura (CNE, 1939, p. 75).

El uso del libro no era una alternativa en competencia con el maestro sino una estrategia para superar el sistema de apuntes tomados en clase, que demoraba el desarrollo de los contenidos e impedía cumplir con los programas. Por eso los inspectores proponían el uso de libros en las materias historia, geografía y ciencias físico naturales, y la realización de una encuesta entre los docentes para poder evaluar las necesidades de cada materia.

En cuanto al horario de las clases, el cambio de planes de estudio indicaba que se reduciría a 3 horas 20 minutos para poder higienizar las escuelas de doble turno. En los Territorios las escuelas funcionaban casi totalmente en un turno –las rurales entre ellas–, siendo innecesaria esa limpieza si se habituaba a los alumnos a ser ordenados, salvo para aireación de las salas. En contradicción con lo anterior, “la nueva orientación de los programas y las prácticas educativas” requerían que se prolongase el horario escolar al máximo, reteniendo al alumno en la escuela. (CNE, 1939, p. 70) En el caso del maestro único, que atendía a tres o cuatro grupos diferenciados de alumnos, la reducción del horario perjudicaba la enseñanza. Basado en estas consideraciones, el cuerpo de inspectores resolvió solicitar que se extienda a cuatro horas en todas las escuelas, incluidas las de doble turno. Además de la duración de la jornada, el horario de clases era otro motivo de debate. Los inspectores seccionales consideraron que al tener la escuela rural características variables derivadas del clima, ubicación con respecto al núcleo escolar, topografía de la zona, etc., el horario de clases no podía ser uniforme, de tal modo que solicitaron al CNE que se los autorizara a establecer la hora de iniciación diaria de las clases de acuerdo a las necesidades de cada establecimiento y que se suprimieran las vacaciones de invierno y el asueto de navidad y año nuevo en las escuelas que funcionaban desde septiembre a mayo porque significaba una interrupción del proceso de enseñanza, agravándose cuando los maestros se ausentaban más tiempo, recuperándolo luego mediante la inconveniente prolongación del período escolar en épocas de verano o invierno.

Con respecto a la instalación de escuelas existentes y nuevas, el CNE instruyó a los inspectores sobre las formalidades a cumplir –ubicación del local propuesto, contratos, donaciones, locales escolares, y propuesta para cubrir el cargo de director–, ordenando un proceso que antes era lento y con complicaciones. Pero la recomendación de que los inspectores seccionales consiguieran locales gratuitos o con un alquiler no mayor a un

peso mensual por alumno, conducía a que las escuelas no se instalaran en los lugares más convenientes para el conjunto de la población escolar de la zona, y a aceptar en alquiler locales inadecuados, insalubres y con capacidad insuficiente, según el juicio de esos inspectores.” (CNE, 1939, p. 72) Por eso solicitaron al CNE que, en los Territorios Nacionales, donde los vecinos ocuparon tierras fiscales, el Estado eligiera el terreno y dispusiera una partida anual de dinero para edificar el local de la escuela o hacer reparaciones urgentes, a la que se sumaría la contribución municipal y la espontánea colaboración de los vecinos. En el caso de las escuelas nuevas esta partida era imprescindible porque no estaban contempladas en el presupuesto anual calculado con anterioridad a su creación.

El control del funcionamiento de las escuelas en parajes rurales apartados era otro problema irresuelto. Habiéndose creado las escuelas auxiliares, dependientes de una escuela matriz y supervisadas por el director de ésta en todos los aspectos, las distancias y los malos caminos dificultaban o imposibilitaban esa supervisión. Por eso los inspectores seccionales consideraron que era conveniente darles una autonomía relativa en lo técnico y administrativo, conservando la dependencia financiera, que incluía el pago al personal auxiliar. Para el conjunto de las escuelas de los Territorios, las restricciones a los recursos destinados a movilidad de los visitantes, limitados al transporte de uso colectivo y el empleo de órdenes especiales de pasajes, agravaba el problema de la topografía y del clima, lentificando las tareas. (CNE, 1939, p. 74)

Finalizando la década, sostenían los inspectores que el analfabetismo había sido reducido al aumentar el “presentismo” de los alumnos, gracias a la generalización de los comedores escolares sostenidos por la Comisión Nacional de Ayuda Escolar, las sociedades cooperadoras y las direcciones de las escuelas. De este modo, la función asistencial de la escuela se naturalizó:

Dignos de ser conocidos por esa Superioridad, son los conceptos que los inspectores seccionales de los territorios tienen respecto de la función social de la escuela, concediéndole a este aspecto de la labor docente, una importancia, sino primordial, paralela a la finalidad específica de la escuela primaria (CNE, 1939, p. 76).

Los comedores garantizaron la permanencia en la escuela hasta cumplirse la edad legal obligatoria, como efecto imprevisto de la crisis económica. Pero no sólo se trataba de alimentar a los niños menesterosos, sino que los comedores influían benéficamente en el cambio positivo de las pautas de alimentación en los hogares y también en los hábitos sociales y morales de los vecindarios populares. Con este diagnóstico, los inspectores seccionales creían conveniente que, para aumentar la inscripción y la concurrencia de los alumnos había que garantizar que la escuela primaria fuera graduada –es decir, ofreciera los grados superiores para completar la escolaridad primaria– y crear escuelas hogares, llevando hasta ellas diariamente a los alumnos cuando las distancias fueran largas.

El Censo Escolar de Territorios Nacionales realizado en 1940 mostró que el analfabetismo rural seguía siendo un serio problema. Tomando como ejemplo tres territorios representativos cada uno de las zonas noreste, centro y sur del país, se observa que en Misiones, de 27.137 niños en edad escolar, el 32% era analfabeto; en La Pampa, de

20855 niños, el 24% lo era, y en Río Negro, de 13.565 niños, el analfabetismo llegaba al 52% –en estas cifras deben restarse el porcentaje de alumnos de 6 y 7 años que concurría a la escuela y aún no se había alfabetizado–. También se percibe que en las edades de 7 a 9 años era el momento de mayor alfabetización, corroborando la explicación de que luego de esa edad los niños abandonaban la escuela por motivos laborales. Además de este problema estructural que la escuela no podía revertir, y la desidia de los padres, el Censo mostraba que la distancia superior a 5 km hasta la escuela más cercana afectaba al 78% de los analfabetos rurales de La Pampa, al 71% en Río Negro y al 31% en Misiones, dejando a la vista que no se había podido resolver la cobertura escolar en el caso de la población dispersa y de la radicada en zonas productivas marginales (véase el cuadro n° 2).

Cuadro 2: Analfabetismo rural en Territorios Nacionales²² (1940)

NIÑOS EN EDAD ESCOLAR (6 A 13 AÑOS)																
Territorio	Alfabetos			Zonas urbanas	Analfabetos											Analfabetos que concurren a la escuela
	Zonas urbanas	Zonas rurales	Total		Zonas rurales		Edades									
					Total	Viven a más de 5 km de la escuela	6 años	7 años	8 años	9 años	10 años	11 años	12 años	13 años		
La Pampa	14.884	15.879	6.417	1.441	4.976	3.886	77%	55%	36%	28%	23%	19%	16%	15%	2.071	
Misiones	8.534	18.392	10.429	51.684	8.745	2.695	84%	61%	41%	27%	18%	14%	11%	10%	s/d	
Río Negro	6.114	6.578	8.061	1.074	6.987	4.981	86%	70%	57%	45%	43%	38%	37%	38%	1.921	

Fuente: Censo Escolar de los Territorios Nacionales, 1940.

Epílogo

Por lo expuesto anteriormente, las preocupaciones principales en torno a la educación rural pueden agruparse en varias problemáticas que sintetizaremos. El mandato alfabetizador del campo, continuidad sin fisuras de los proyectos educativos decimonónicos, respetó y reforzó lo estipulado por la Ley 1420. No obstante, en la década de 1930 la acción educativa del CNE había pasado explícitamente a un terreno en el cual la alfabetización debía ser complementada con la asistencia social a los niños empobrecidos, con contenidos mínimos para la formación integral del alumno, y con la vigilancia del incontrolable trabajo infantil. De tal modo, aunque el alumno de esas escuelas fuera un sujeto con experiencia vital e identidad rural, no fue la ruralidad el valor esencial para la educación escolar, sino su civilidad, frente a los efectos sociales y políticos a que podía conducir la falta de sentido cívico, moral y político que implicaba la

²² En 1940 los Territorios Nacionales eran: Los Andes, Formosa, Misiones, Chaco, La Pampa, Río Negro, Neuquén, Chubut, Santa Cruz y Tierra del Fuego.

persistencia del analfabetismo. En el orden de las prioridades, la escuela primaria rural fue “civilizadora” y sólo en los ideales de sus artífices agrarista.

La estrechez de recursos fiscales fue una limitación en esa década, siempre atravesada por la crisis económica. Esta situación era un agravante para la crítica nada nueva que se hacía, con acierto en la mayoría de los casos, desde el poder central a la desidia política y administrativa de los gobiernos provinciales con respecto a la escolarización primaria en las zonas marginales de las ciudades y sobre todo en el campo. Consciente el Gobierno Nacional y sus organismos de gobierno educativo de que el subsistema creado a partir de la Ley Láinez era insuficiente para desarrollar completamente el currículo primario —de carácter urbano y universalista— intentó nacionalizar la enseñanza. Fracasada antes de tomar cuerpo esta iniciativa, el gobierno se propuso acordar con las provincias la unificación de planes de estudio, dejando margen a la adaptación regional y el planeamiento de la oferta educativa. La apertura a esta concurrencia no implicó que CNE cediera responsabilidades en su obligación de expandir la escolarización, salvo en el momento más álgido de la crisis, ocurrido en 1932, en el cual igualmente amortiguó en gran medida el impacto de la crisis financiera del fisco.

La Conferencia Nacional sobre el Analfabetismo fue un instancia de concertación importante con las provincias, y revela que existía un imaginario congruente en las más altas esferas del poder político y del gobierno de la educación sobre los objetivos utilitarios y de arraigo a la tierra que debía tener la escuela primaria del campo, así como de la idoneidad y compromiso social que debía sostener el maestro rural, y que sería compensada con su jerarquización laboral, con bonificaciones por residencia rural y con movilidad laboral. Para la educación en general, se pronunció a favor del aumento de presupuesto y de la colaboración participativa de la comunidad educativa y la sociedad civil en cuanto a la concreción de un modelo institucional de compromiso social, aunque sin ingerencia en el proceso de enseñanza.

Estas metas mencionadas no se tradujeron en reformas educativas contundentes en el segundo quinquenio de la década, pero sí incidieron como horizonte de la gestión desarrollada por el CNE. No se llegó a desarrollar un currículo que amalgamara la educación integral con la educación utilitaria que capacitara para el trabajo rural, aunque sí debió la escuela rural flexibilizarse ante las realidades y limitaciones de los alumnos. La escuela “unitaria” de plurigrado creada por necesidad se convirtió en una escuela personalizada, para la cual sus maestros no siempre estuvieron capacitados. Las escuelas rurales con varias divisiones vieron facilitado su trabajo pedagógico. En Algunos casos individuales también revelan que la escuela primaria pudo servir de nexo entre los agrónomos regionales, las escuelas de técnicos agrícolas y los agricultores, cuyos hijos estaban escolarizados. La ayuda social en la escuela rural a los hijos de los trabajadores del campo empobrecidos también fue real y, en esta nueva configuración de las funciones docentes, fueron los maestros, directores y maestros quienes asumieron la responsabilidad de la puesta en práctica de los proyectos benefactores del estado educador, que comúnmente no estuvieron respaldados con el presupuesto educativo necesario. La estructura centralizada del CNE

no impidió que surgieran e incluso predominaran voces críticas en las jerarquías más altas de funcionarios técnicos, es decir el cuerpo de inspectores, con respecto al progreso de la alfabetización en la campaña, procurando estrategias y recursos nuevos para implantar la escuela en los lugares más aislados, lograr las instalaciones adecuadas a los objetivos pedagógicos e higienistas y adaptar los programas de estudio a las realidades rurales.

Bibliografía

ARTIEDA, Teresa (1993). “El magisterio en los Territorios Nacionales: el caso de Misiones”. In: PUIGGRÓS, A. (dir.). OSSANNA, E. (coord.). *La educación en las provincias y territorios nacionales, 1885-1945*. Buenos Aires: Editorial Galerna, pp. 121-184, pp. 326-328.

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

_____. (2011). “Los agricultores y la educación para la modernización y la integración social durante el apogeo y la crisis de la Argentina agroexportadoras, 1899-1936”. In: CIVERA, Alicia, ALFONSECA GINER DE LOS RÍOS, Juan y ESCALANTE, Carlos (coord.) *Campesinos y escolares: la construcción de la escuela en el campo latinoamericano (siglos XIX Y XX)*. México: El Colegio Mexiquense A.C. y Miguel Angel Porrúa ed., pp.349-392

_____. (2012). “La escuela primaria rural en Argentina. Expansión, orientaciones y dificultades”. *Revista Teias*, volumen 13, n. 28, mayo/ago. 2012.

_____. (2013). “La redención de los parias: la Federación Agraria Argentina y la educación del colono en el campo argentino”. In: Luchese, Terciane Ângela *Horizontes: no diálogo entre culturas e história da educação*. Caxias do Sul: Universidade de Caxias do Sul, pp. 15-35.

BILLOROU, María José (2008). “El surgimiento de los comedores escolares en la Pampa en crisis”. *Quinto Sol*, n. 12, pp. 175-200.

Censo escolar de los Territorios Nacionales, 1940.

CIVERA, A., ALFONSECA GINER DE LOS RÍOS, J. y ESCALANTE, Carlos (coordinadores), (2011): *Campesinos y escolares: la construcción de la escuela en el campo latinoamericano (siglos XIX Y XX)*. México: El Colegio Mexiquense A.C. y Miguel Angel Porrúa.

CONSEJO NACIONAL DE EDUCACIÓN (1934). “Conferencia Nacional sobre el analfabetismo” (1934), celebrada en Buenos Aires, los días 29 de octubre a 7 de noviembre de 1934. Resoluciones reproducidas en *El Monitor de la Educación Común*. órgano del CNE, Ministerio de Justicia e IP, n. 743, noviembre 1934, pp. 3-40.

_____. (1937). “Resumen de la obra realizada por el Consejo Nacional de Educación desde el 19 de noviembre de 1933 hasta el 1º de noviembre de 1937”, reproducido en *El Monitor de la Educación Común*, órgano del CNE, Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, n. 779, noviembre de 1937, pp. 3-171.

_____. (1939), “Reunión de Inspectores Seccionales de provincias y territorios. Celebrada en Buenos Aires el 12 de julio de 1939”, en *El Monitor de la Educación Común*, n. 799, julio 1939, pp. 61-77.

ESCODÉ, Carlos (1990). *El fracaso del proyecto argentino. Educación e ideología*. Buenos Aires: Editorial Tesis / Instituto Torcuato Di Tella.

GUTIÉRREZ, Talía (2005). “La educación del colono pampeano en épocas de conflicto: entre la defensa de sus intereses y el control social, 1910-1922”. E.I.A.L., Centro de Estudios Históricos Rurales, Universidad Nacional de La Plata, vol. 16, n. 2.

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

_____. (2010). “Políticas de orientación agrícola y pedagogía normalista. Entre Ríos. Argentina, 1900-1920”. *Perfiles Educativos*, México, UNAM, año/vol. XXIX, n. 117. Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=13211705> (Fecha de consulta: 8 de enero de 2010).

_____. (2015). “Del hogar agrícola a los maestros queseros. La granja escuela de Tandil (Argentina), 1915-1960”. In: *Quinto Sol*, Vol 19, No 2 (2015)

MARENGO, Roberto (1991). “Estructuración y consolidación del poder normalizador”. In: Puiggrós, Adriana (dir.) *Sociedad civil y Estado, en los orígenes del sistema educativo argentino*. Buenos Aires, Galerna.

MARTÍNEZ TRUCCO, Amelia (2004). *Acción Gremial del Magisterio de Santa Fe. Su trayectoria y aporte a la construcción del sistema educativo*. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral.

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.

MENDOZA, Elizabet (1993). “Aportes para una lectura del fenómeno educativo en el Chaco”. In: PUIGGRÓS, A. (dir.). OSSANNA, E. (coord.). *La educación en las provincias y territorios nacionales, loc. cit.*, pp. 121-184.

MOYANO, Daniel (2011). “La Escuela de Arboricultura y Sacarotecnia de Tucumán y su papel en el desarrollo agroindustrial de la provincia, 1880-1920”. *Travesía*. Revista de Historia Económica y Social, n. 13, pp. 229-246.

PUIGGRÓS, A. (1992). “La Educación argentina desde la Reforma Saavedra Lamas hasta el fin de la década infame. In: PUIGGRÓS, A. (dir.). *Escuela, Democracia y Orden (1916-1943)*. Buenos Aires: Galerna.

PUIGGRÓS, A. (dir.). OSSANNA, E. (coord.) (1993). *La educación en las provincias y territorios nacionales, 1885-1945*. Buenos Aires: Galerna.

REPUBLICA ARGENTINA (2007), Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología,

AAVV, *A cien años de la Ley Láinez*, Buenos Aires.

RAMOS MEJÍA, Isaías (1936). “Edificación escolar”, (Introducción a la obra “Edificación escolar en la República Argentina. La obra del Consejo Nacional de Educación a través de cincuenta años”, en *El Monitor de la Educación Común*, n. 763, julio de 1936.

RODRÍGUEZ VÁZQUEZ, Florencia. (2012). *Educación y vitivinicultura. Formación de recursos humanos y generación de conocimientos técnicos en Mendoza (1890-1920)*. Rosario: Prohistoria Ediciones.

TERÁN, Juan B. (1932). *Espiritualizar nuestra escuela: la instrucción primaria argentina en 1931*. Buenos Aires: Librería del Colegio.

Recebido em outubro de 2014
Aprovado em dezembro de 2014