

La educación primaria en los campos de la provincia de Buenos Aires (1943-1955)

Petitti, Eva Mara

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET)
Universidad Nacional de Mar del Plata. Centro de Estudios Históricos. Facultad de Humanidades, Argentina
marapetitti@yahoo.com.ar

Cita sugerida: Petitti, E. M.(2016). La educación primaria en los campos de la provincia de Buenos Aires (1943-1955). *Mundo Agrario*, 17(34), e002. Recuperado de <http://www.mundoagrario.unlp.edu.ar/article/view/MAv17n34a02>

Resumen

El artículo se ocupa de las políticas educativas dirigidas al ámbito rural. El objetivo es caracterizar las escuelas primarias en la campaña bonaerense y examinar las demandas, la legislación y los proyectos que tuvieron lugar en relación con dichas escuelas durante el primer Peronismo. Se utiliza una metodología cualitativa que toma como fuentes de información normativas, discursos, estadísticas y proyectos de reformas. Se concluye que, si bien las demandas materiales dieron lugar a planes que en la mayor parte de los casos se concretaron, las peticiones para atender a la especificidad de la escuela rural fueron más difíciles de efectivizar.

Palabras clave: Escuela primaria; Ambito rural; Políticas educativas; Peronismo; Provincia de Buenos Aires.

Primary education in the camps of the province of Buenos Aires (1943-1955)

Abstract

This article is about educational policies directed to rural areas. The purpose is to characterize the primary schools in the Buenos Aires province and examine the demands, projects and legislation that took place in relation to these schools during the first Peronism. The methodology employed is qualitative, it takes as sources of information, regulations, speeches, statistics and renovation projects. It is concluded that, although the material demands were implemented, requests to meet the specificity of the rural school were more difficult to operationalize.

Keywords: Primary school; Rural areas; Educational policies; Peronism; Buenos Aires Province



Introducción

Hacia 1947, la educación primaria en la provincia de Buenos Aires se encontraba en una situación privilegiada dentro del ámbito nacional.¹ No obstante, su heterogeneidad geográfica y económica se traducían en un desigual acceso a la escuela. A comienzos de la década del '40, el analfabetismo y la deserción escolar aún constituían la principal preocupación de los gobernantes. Estas problemáticas se agudizaban considerablemente en el campo; y, hacia 1947 en algunas zonas de la provincia, veinte de cada cien personas no sabía leer ni escribir.² Atendiendo a ese escenario social, el objetivo de este artículo es examinar las demandas, la legislación y los proyectos que tuvieron lugar en relación con las escuelas primarias de los campos durante el Peronismo, en un contexto en el que el Estado fue un actor central y el Gobierno no abandonó la política como espacio para resolver el control de múltiples dimensiones de la realidad y de la sociedad (Berrotarán y Pereyra, 2012, 156).

En las últimas décadas, se ha desarrollado una nutrida producción historiográfica que es la que orienta este trabajo. En un estudio sobre los alcances y los retos de la historiografía sobre la escuela de los campos en América Latina, Alicia Civera señala que las investigaciones que se llevaron a cabo sobre esta temática se han centrado en la “educación rural” más que en la “educación en los campos” (2011).³

Así, en el caso de la Argentina, si bien se han desarrollado algunos estudios sobre la educación primaria en el ámbito rural para la segunda mitad del siglo XIX (Lionetti, 2010) y la primera mitad del siglo XX (Ascolani, 2007, 2012; Cragnolino, 2010), la mayor parte de los estudios ha indagado en las escuelas con orientación agrícola y agrotécnica. Además de las investigaciones de Talía Gutiérrez sobre la relación entre políticas educativas y enseñanza agraria (2007; 2012), podemos mencionar, entre otros, los trabajos de Rodríguez Vázquez (2011) sobre los proyectos políticos educativos de orientación productiva generados en Mendoza y en San Juan y los de Adrián Ascolani (2011) sobre la incidencia de arrendatarios y pequeños propietarios en la creación y en la orientación de las secundarias técnicas de orientación agraria.

Por otro lado, importantes investigaciones abordan las relaciones del Peronismo con el espacio rural. Mientras que aquellas con un enfoque socioeconómico se han centrado en destacar los aspectos que implicaron ciertas continuidades con el periodo anterior (Girbal-Blacha, 2002; Blanco, 2007; entre otros), en los últimos años se ha subrayado el impacto que significó el Peronismo (Palacio, 2009) y la presencia de trayectorias políticas divergentes en el ámbito rural; este análisis complejiza el fenómeno peronista (Salomón, 2012).

En lo que respecta específicamente a la educación rural durante el Peronismo, se han llevado a cabo fructíferas investigaciones sobre distintos aspectos, como el vínculo entre la política educativa y la política agraria (Gutiérrez, 2007), entre educación y colonización (De Marco, 2014) y entre educación rural y mujeres (Peirano, 2006). Asimismo, se ha indagado sobre los discursos acerca de la

educación rural (Alberto Pérez, 2004) y la aplicación de las políticas educativas a través de las misiones monotécnicas (Sprengelburg, 1997; Navarro, 2012; Oelsner, Martínez Valle y Roldán, 2015).

En este artículo, nos interesa profundizar en aquellas escuelas ubicadas en las áreas rurales de la provincia de Buenos Aires. Abordamos una experiencia provincial porque se trata del principal ámbito de gestión de la escuela primaria. Aunque desde 1905 la Ley Láinez estableció la posibilidad de creación de escuelas nacionales en las provincias, esta medida tuvo un impacto reducido en el caso que nos ocupa.⁴ Tomamos la provincia de Buenos Aires ya que, si bien tiene una serie de especificidades que la convierten en un caso particular, puede ser considerada una suerte de “laboratorio” de las políticas educativas nacionales (Pineau, 1998). Por otra parte, la producción historiográfica desarrollada sobre el Peronismo bonaerense que tiene a Domingo Mercante como su principal exponente enriquece nuestro acercamiento a la temática (Blanco, 2001; Mateo, 2005; Panella, 2005-2011; Melon y Quiroga, 2006; Aelo, 2012; entre otros).

Para analizar cuál fue el lugar del gobierno peronista en el proceso de la alfabetización y de la escolarización de los campos resulta significativo considerar “la imposibilidad de concebir un espacio rural único y atemporal” (Salomón, 2011, 3) y considerar también la problemática acerca de los espacios sociales rurales como contextos de alfabetización en términos de acceso a la cultura escrita (Cragolino, 2005). Así como se pueden dar procesos de alfabetización sin escolarización, se han realizado procesos de escolarización sin alfabetización, como lo ha mostrado Ariadna Acevedo (2005) para el caso de Sierra Norte de Puebla en México.

Trabajaremos a partir de la prensa educativa, de las Memorias de la Dirección General de Escuelas y del Ministerio de Educación, de los Diarios de Sesiones, de la prensa comercial, de estadísticas educativas y de censos nacionales. Esta información será combinada con el análisis de un proyecto inédito de escuela rural que se conserva en el Fondo Emilio Mignone. A partir de la evidencia proporcionada por las fuentes mencionadas y por la bibliografía sobre el tema, nos proponemos realizar una caracterización de las escuelas primarias en los campos, para luego analizar los discursos, la legislación y los proyectos que se llevaron a cabo sobre dicho tema.

1. Las escuelas primarias en la campaña bonaerense

La diferenciación entre escuelas urbanas y rurales se basaba en el ámbito en el que se ubicaban y no en la orientación. Mientras que las escuelas agrícolas dependían del Ministerio de Asuntos Agrarios, las escuelas primarias ubicadas en el ámbito rural estaban a cargo del Ministerio de Educación. Previamente a la creación de estos ministerios en 1949, las escuelas comunes habían dependido de la Dirección General de Escuelas y las agrícolas, de la Dirección Agropecuaria, que desde 1947 formaba parte del Ministerio de Hacienda, Economía y Previsión y, anteriormente, del Ministerio de Obras Públicas.

Según su ubicación, las escuelas primarias se dividían en urbanas, suburbanas y rurales. Hacia 1946, entre las escuelas que se encontraban bajo la jurisdicción de la provincia de Buenos Aires,⁵ la suma

de las urbanas (626) y las suburbanas (438) era inferior al número de establecimientos rurales (1399).⁶ La mayor parte de estos últimos funcionaba en edificios alquilados o cedidos. Más allá del gasto, el desarrollo de las actividades de las escuelas en locales que no habían sido construidos para ese destino (y que en muchos casos se trataba de galpones con espacio reducido) implicaba una importante incomodidad. A modo de ejemplo tomamos el discurso del senador laborista Ángel Merlo, quien señalaba que una escuela de Bragado

[...] está funcionando en un local completamente inadecuado, que se está cayendo a pedazos, llueve abundantemente en sus aulas (...). Tenía los servicios ubicados en un terreno cedido (...) la semana pasada esos terrenos se han vendido (...) (*Diario de Sesiones de la Cámara de Senadores*, 1946, 262).

En relación con esto último, cabe suponer la inestabilidad que significaba que el local no fuera propio: eventualmente, el dueño podría necesitar el espacio y la escuela tendría que trasladarse; además, el crecimiento de la matrícula demandaba incorporar aulas o realizar refracciones que no podrían llevarse a cabo.

Al problema edilicio en las áreas rurales se sumaba el mal estado de los caminos que los niños debían recorrer. María Elana Platini recuerda lo dificultoso que era el acceso a la Escuela 4 de Ayacucho:

El colegio quedaba acá y doblando ya era Rauch. Pero cuando llovía mucho había un charco que abarcaba todo el ancho de la calle (...) había inundaciones por la correntada del arroyo, porque había un trecho que a la par del arroyo era el camino, el arroyo Langueyú (Ayacucho, Archivo de la palabra, 1996).

De los jóvenes de entre 14 y 21 años de edad que nunca habían concurrido a la escuela hacia 1943, cerca de un 30% se vio impedido debido a la distancia.⁷ Si bien la Ley de Educación bonaerense de 1875 proponía llevar la educación a los rincones más apartados, el radio de influencia de la escuela en zonas rurales solía abarcar muchos kilómetros, lo cual dificultaba su acceso. No es de extrañar que aquellos niños que, a pesar del trayecto y del frío, recorrían varios kilómetros con calzado poco adecuado y llegaban a la escuela con los pies mojados, setenta años después relaten su experiencia como un apostolado (Entrevista realizada por la autora a Aurelia C., Ayacucho, 2012). El diputado laborista Francisco Bertrán expresaba la preocupación de su sector acerca de esta cuestión:

Hay que favorecer los núcleos rurales donde no hay posibilidad de que el niño o el adulto analfabeto cubran la distancia que separa la escuela (...) Que la distancia no sea el trágico problema que sólo se resuelve en contra del hombre o la mujer del mañana hundidos en la impiedad social de la ignorancia (...) Que no haya en la primera Provincia Argentina (sic) el sarcasmo de un solo analfabeto básico (Provincia de Buenos Aires, *Diario de Sesiones de la Cámara de Diputados*, 1946, 819).⁸

Hacia 1943, el 17% de los niños de entre 6 y 13 años nunca había asistido a la escuela (Argentina, Censo Escolar, 1943). Cabe señalar que la utilización de los datos censales como indicativos de tendencias no implica dejar a un lado otros rasgos que caracterizan el ámbito rural y su heterogeneidad en relación con el contexto histórico y con los sectores sociales (Salomón, 2011), así como cabe resaltar los reparos que conlleva la homologación entre escolarización y alfabetización (Cragolino, 2005; Acevedo, 2005).

Como planteábamos en la introducción, a comienzos de la década del '40, el analfabetismo en la provincia de Buenos Aires constituía una preocupación de central importancia para los dirigentes. El Censo Nacional de Población de 1947 señala que mientras que en las zonas urbanas el índice de analfabetismo era de un 8.1%, en las zonas rurales alcanzaba el 14.2%, promedios que ocultan una diversidad social mayor.⁹ Por ejemplo, mientras que en el distrito de Vicente López, ubicado en la zona norte del conurbano bonaerense, cinco de cada cien niños no sabía ni leer ni escribir, en el distrito de Tordillo, ubicado en la zona ganadera cercana a la Bahía de Samborombón, ese número se elevaba a veintiuno.

Los contrastes se presentaban también al interior de los mismos distritos. En General Pueyrredón, con una población de más de 93 mil habitantes, el índice de analfabetismo era de un 6.3%. Esta situación variaba entre la población urbana, con un índice de un 5.9%, y la rural, en la que se elevaba a 11%. Sin embargo, no en todos los casos la relación entre concentración de población y alfabetización era lineal. Así, Ayacucho y General Alvear, con una densidad poblacional similar, presentaban unos índices muy dispares, que iban de un 8.9% en el primero a un 18.9% en el segundo (Argentina, IV Censo Nacional, 1947).

A los inconvenientes para acceder a la escuela, se agregaba la dificultad de permanecer en ella. En efecto, la deserción escolar constituía un serio problema a resolver: hacia 1943, más de un 60% de los alumnos de la provincia habían interrumpido sus estudios primarios, proporción que variaba considerablemente según la zona de la que se tratara. Para ese año, mientras que en Tordillo 95 de cada cien niños abandonaron la escuela, en Avellaneda ese número se veía reducido a 48 y en Vicente López a 31.¹⁰

En relación con esta cuestión, cabe señalar que desde 1876 y hasta 1944 existió una distinción entre escuelas elementales (de primero inferior hasta tercer grado) y complementarias (de primero inferior hasta sexto grado). En 1905, una reforma de la Ley de Educación (Ley 4755) redujo la obligatoriedad escolar a las primeras, mientras que las complementarias (destinadas a los alumnos de 12, 13 y 14 años que quisieran ingresar a los colegios nacionales) pasaron a ser opcionales y bajo ningún aspecto podían ser costeadas por rentas escolares. Aunque el acceso a estas últimas se fue incrementando con los años, y creció de un 2% en 1910 a un 14% en 1936 (Pinkasz, 2001), la proporción de los que completaban los estudios primarios seguía siendo escasa. Sumado a ello, el *Reglamento General para las Escuelas Públicas* de 1907 aclaraba que las complementarias sólo podían ser urbanas (Pineau, 1997, 48).¹¹ Esto suponía que en la mayor parte de las escuelas de la

provincia, aquellas ubicadas en las zonas rurales, los niños sólo tuvieran la posibilidad de recibir educación durante cuatro años.

Las zonas rurales también eran las más afectadas en materia de distribución de los docentes; estos tenían como opciones vivir en el establecimiento o, en los casos que era posible, desplazarse cada día y recorrer grandes distancias. Ante estas circunstancias, muchos de ellos formulaban su pedido de traslado y relataban su situación al Consejo General de Educación y a la Legislatura. Así, una maestra, que residía a 75 kilómetros de la escuela y que debía recurrir a diferentes medios de transporte para llegar a su puesto de trabajo, expresaba que

Para poder vivir con el mínimo de felicidad a que todos tenemos derecho, es que deseo reconstruir mi hogar y defender mi carrera. Vivo en la ciudad, año tras año vengo solicitando la justicia de este traslado que me daría al fin un hogar (Provincia de Buenos Aires, *Diario de Sesiones de la Cámara de Diputados*, 1946, 953).

Soy casada y madre de un hijito de cuatro años. Como los medios de transporte no me permiten viajar diariamente (...) y encontrándome separada de mi esposo, debo dejar con personas extrañas a mi hijito, por no tener alojamiento adecuado para traerlo conmigo (...). Vivo en una habitación de la escuela conjuntamente con cuatro compañeras, habitación que nos sirve de dormitorio, cocina y baño (Provincia de Buenos Aires, *Diario de Sesiones de la Cámara de Diputados*, 1946, 954).

Más allá del tono que puede suponer una petición, no es difícil imaginar que la dispersión de la población y los problemas de infraestructura que se arrastraban por décadas tornaban difícil el ejercicio de la docencia en algunas zonas del distrito. A esto se sumaba la falta de incentivo, ya que los docentes de escuelas rurales tenían un salario inferior al de aquellos que trabajaban en escuelas urbanas, debido a que se trataba de establecimientos de tercera categoría.

Por el contrario, en algunas grandes escuelas ubicadas en ciudades importantes, el exceso de docentes los llevaba a ocupar cargos en la secretaría de la institución. En este sentido se expresaba el senador laborista Edmundo Vampa:

Por una concatenación de circunstancias—direcciones anteriores, conveniencias políticas, traslados por unidad familiar, jubilaciones, etc. —en los distritos próximos a las grandes ciudades existe una aglutinación de maestros, en tanto que en los rurales, hay escuelas clausuradas por falta de docentes (Provincia de Buenos Aires, *Diario de Sesiones de la Cámara de Senadores*, 1946, 1192).

La desigual distribución de los docentes se vio acentuada con la sanción de una medida que propiciaba la reagrupación familiar. Los problemas que afectan la unidad familiar constituyeron una de las demandas más persistentes del magisterio bonaerense. Según documentación oficial, tenemos noticias de que hacia 1945 se contempló la situación de cien docentes y se dictó un decreto por el

cual la Dirección General de Escuelas garantizaba 125 traslados. A partir del ingreso de nuevas solicitudes, en marzo de 1946 se realizaron otros cincuenta y cinco. Incluso se creó la División de Traslados y Permutas, resorte administrativo que tendría a su cargo todo lo atinente a esta tarea. Sin embargo, apenas asumió Alejandro Greca la Dirección General de Escuelas manifestó la dificultad de atender las mil quinientas demandas presentadas —cerca del 10% de los docentes— sin prestar atención específica a cada uno de los casos, ya que los “traslados masivos” daban lugar a que se privilegiaran situaciones menos apremiantes que otras (La Capital, 6/3/46, 6/6/46 y 23/6/46; *Revista de Educación*, 1946, enero-abril, 112 y *Boletín Oficial de Educación*, 1946, enero-febrero, 3-5).

2. La escuela rural: entre la especificidad ambiental y la homogeneidad cultural

A lo largo del período de nuestro estudio, los discursos y las demandas sobre la escuela rural dan cuenta de una tensión que no era novedosa de los años peronistas sino que recogía los discursos existentes a lo largo de las décadas previas. Nos referimos a la tensión entre un discurso que pretendía diferenciar la escuela rural teniendo en cuenta las especificidades del contexto en el que se desarrollaba y aquel que presentaba a la escuela como herramienta de homogeneización social y cultural.

La demanda de dar especificidad a los contenidos de la escuela rural hunde sus raíces a fines de siglo XIX. Sin embargo, las características y los objetivos de esta especificidad han ido variando según los gobiernos. En 1888, Matías Calandrelli proponía distinguir la enseñanza rural a partir de una reducción de sus contenidos, de los horarios de la jornada y de la edad de obligatoriedad escolar:

Aquella [la enseñanza] debe limitarse a lectura y escritura y éste [el tiempo] a un año o dos cuando más (...) ya porque en la campaña no son los niños tan despiertos y desenvueltos como en los centros poblados, ya porque los campesinos utilizan el trabajo de sus hijos cuando estos pueden montar un caballo (Citado en Pinkasz, 2001, 22).

La reducción de la obligatoriedad escolar a cuatro años y la imposibilidad legal de establecerse escuelas complementarias en las áreas rurales, como hemos visto en el apartado anterior, dieron estatuto legal a este tipo de discursos. Incluso, posteriormente a estas medidas, continuaron las propuestas para reducir la obligatoriedad escolar a dos años.

Con la asunción de los gobiernos radicales, estos planteos perdieron fuerza. La especificidad de la escuela primaria ubicada en ambiente rural siguió constituyendo una demanda, pero con un objetivo muy diferente: otorgar una función económica a dichos establecimientos. Como muestra Adrián Ascolani (2011, 351), entre los proyectos de creación de escuelas ubicadas en los ámbitos rurales durante los gobiernos radicales se destacaba aquel que proponía la creación de Escuelas de Nuevo Tipo por parte del Consejo Nacional de Educación —para las rurales se proyectó enseñar prácticas de cultivo de hortalizas, cereales, árboles y frutales e industrias domésticas (avicultura, fabricación de pan, manteca y queso)—, pero esta creación se vio ocluida con el golpe que derrocó al segundo gobierno de Yrigoyen (Ascolani, 2012).

En los inicios del gobierno surgido de la Revolución de Junio, el Ministerio de Agricultura de la Nación organizó unas jornadas sobre enseñanza agrícola en las que se afirmó la necesidad de diferenciar la escuela rural de la urbana e incluir las prácticas agrícolas en los primeros grados (Gutiérrez, 2007, 208). En la provincia de Buenos Aires, el Director General de Escuelas, Carlos Federico Ancell (1945), sostuvo la necesidad de aproximar a los niños al cultivo de la tierra y “lograr la readaptación del escolar en el campo y la recuperación de sus facultades manuales” (*Revista de Educación*, marzo-abril de 1945, 4). En consonancia con ello, la prensa educativa, especialmente la *Revista de Educación* de la provincia de Buenos Aires (órgano de difusión privilegiado de la Dirección General de Escuelas fundada por Sarmiento en 1858), publicó numerosos artículos en los que proponía un fuerte incentivo a la enseñanza rural y dedicó un número especial al examen de la enseñanza de la orientación rural.

A comienzos de los años '40, la *Revista de Educación* manifestaba desde sus páginas que, teniendo en cuenta las características agrarias del país y particularmente de la provincia de Buenos Aires, la escuela rural debía recibir preferente atención para dejar de ser la “cenicienta” (*Revista de Educación*, 1944, septiembre-octubre, 102). Los motivos centrales de esta atención fueron dos. Por un lado, evitar la migración del campesino a la ciudad en un grado extremo. Por otro lado, reducir la deserción y la asistencia irregular en la campaña, que fueron adjudicadas principalmente a dos causas: las características de la campaña, cuyas tareas estacionales sustraían periódicamente a los niños de la escuela, y la falta de adecuación de la escuela al medio, que podía influir en el disgusto de los vecinos de la zona rural respecto a la escolarización de sus hijos (*Revista de Educación*, 1945, marzo-abril).

A las demandas relacionadas con la orientación de los contenidos específicos se sumaba la situación de los docentes de escuela rural. Se manifestaron principalmente dos dificultades. La primera tenía que ver con las condiciones en que debían trabajar, tal como hemos descripto en el primer apartado. En este sentido, se presentaron propuestas para mejorar los sueldos, los traslados y los ascensos, y para que las escuelas rurales contaran con dos docentes (*Revista de Educación*, 1943 marzo-abril, 57; *Revista de Educación*, 1944, septiembre-octubre, 72). La segunda dificultad se encontraba en la falta de preparación especial, ya que los programas de las Escuelas Normales se ajustaban a un criterio uniforme y a un sentido histórico que correspondía a la tendencia urbanística; por lo tanto, el maestro provincial no estaba adaptado a los requerimientos de la escuela rural.¹² A esto se agregaba que la totalidad de los directores de escuelas rurales procedían de medios urbanos. Era necesario, por ende, que el docente de la escuela rural estuviera capacitado, arraigado al medio ambiente, vinculado a los pobladores por problemas comunes y que el director tuviera experiencia y especialización (*Revista de Educación*, 1944, septiembre-octubre, 72; *Revista de Educación*, 1943, marzo-abril, 57).¹³

La demanda de dar especificidad a la escuela rural respecto a la urbana convivió, desde fines del siglo XIX, con la concepción de la escuela como herramienta para la homogeneización, como espacio para construir la nacionalidad (Bertoni, 2001). Como ha planteado Mónica Quijada (2000, 373), la

construcción de la Nación argentina requería la consolidación de una ideología territorial que unificara la diversidad étnica. En este marco, muestra la autora, los procesos de construcción nacional del siglo XIX se caracterizaron por la combinación entre la “construcción de una nación de ciudadanos unidos en la identificación de referentes comunes” y la “consolidación de una ideología territorial que implicó la unificación y consolidación del espacio nacional en su percepción tanto simbólica como física” (Quijada, 2000, 373). La misión republicana de la escuela pública, encargada de formar al ciudadano y así poder garantizar la cohesión nacional y el orden social (Lionetti, 2007), debía estar acompañada de una enseñanza uniforme.

Las transformaciones que sucedieron en materia educativa durante el primer Peronismo no impidieron que la escuela continuara constituyéndose como una herramienta fundamental de homogeneización cultural. En 1954, Emilio Mignone señalaba que

[...] la formación del hombre como miembro de la comunidad política, es decir, como ciudadano, constituye uno de los grandes objetivos educacionales. (...) Si esto es necesario en todos los países lo es más aún entre nosotros, por cuanto una gran proporción de los habitantes la componen inmigrantes e hijos de inmigrantes y se requiere su rápida asimilación. (Mignone, 1954, 11).

Uno de los requisitos para que la escuela impartiera una enseñanza homogénea tenía que ver con la unificación de los contenidos, lo cual entraba en contradicción con las demandas por la especificidad. Durante el gobierno peronista, la reforma educativa nacional, conocida por el nombre de su inspirador José Arizaga, que tenía como objetivo orientar y coordinar la enseñanza en la Nación; establecía que:

En todas las escuelas de la República se impartirá un mismo plan de estudios para fijar a la enseñanza un contenido uniforme y una sola orientación (Argentina. Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, *Aplicación del plan de gobierno en la enseñanza primaria*. Buenos Aires, 1947).

Con este fin, se llevaron a cabo dos congresos. En septiembre de 1947, en la ciudad de Paraná, se realizó el Primer Congreso de Presidentes de Consejos Generales de Educación de las Provincias. Buenos Aires, a través de sus representantes, el director general de escuelas Estanislao Maldones y el inspector jefe de zona Silverio Vázquez, presentó la posición de las autoridades educativas nacionales: “No vamos a condicionar los programas, pero sí el deseo de hacer desaparecer eso que conspira contra el criterio de uniformidad de la cultura argentina o contra su unidad” (Citado en De Miguel, 1997, 133). Al año siguiente, en el mes de julio, a iniciativa de la Secretaria de Educación de la Nación fue realizado otro congreso en San Juan, en el cual se profundizó sobre la coordinación de la enseñanza nacional y provincial y se discutió el anteproyecto de la Ley de Educación. En 1948, como resultado de la realización del Congreso de Paraná, la Inspección General, en concordancia con iniciativas nacionales, impartió instrucciones al cuerpo de inspectores sobre los contenidos que debían difundirse en las escuelas para facilitar el cumplimiento de la orientación nacional.

Si bien se preveía que los programas de estudios de las escuelas provinciales y las nacionales se unificarían sobre la base de los Programas de Educación Primaria de las escuelas de la Nación, la provincia de Buenos Aires sancionó su Plan de Estudios, elaborado por el Departamento de Didáctica, que a partir de 1949 reemplazó al cuerpo de inspectores en la reforma de los planes de estudio y la selección de los libros de texto. Discutido a comienzos de 1950 en el Primer Congreso de Educación llevado a cabo en Tandil con la participación de inspectores, directivos y docentes, el plan fue puesto en vigencia ese mismo año.

Los planes no establecían la especificidad de los contenidos en las escuelas ubicadas en zonas rurales. Por otra parte, la única referencia a lo rural se encontraba en los contenidos correspondientes a Geografía, que tenían una unidad destinada a la ganadería; y en una materia de dos horas semanales destinada a la enseñanza del canto coral y las danzas folclóricas, en la que se debían enseñar cantos nativos (Provincia de Buenos Aires. *Planes de Estudio para cursos primarios*, 1950). Para el caso de Entre Ríos, Adriana De Miguel muestra de qué manera la política educativa del primer gobierno peronista estuvo centrada en estrategias que se orientaban a concretar diferentes objetivos. Unas políticas eran relativas a la vinculación entre educación y capacitación laboral y otras trataban la unificación y nacionalización de la enseñanza (1997).

3. La política educativa y la escuela rural

El *Reglamento General para las escuelas públicas* de 1944 eliminó la distinción entre escuelas elementales y complementarias.¹⁴ Dos años después, el Consejo General de Educación dictó una resolución por la cual establecía que la obligatoriedad escolar alcanzaba, a los efectos de la inscripción, a todo niño que hubiera cumplido los seis años de edad (*Revista de Instrucción Primaria*, 1946, mayo 16). De esta forma, la obligatoriedad escolar se extendía a siete años y se ponía fin a la reforma de la Ley de Educación que desde 1905 la había reducido a cuatro.¹⁵

Ante el crecimiento de la matrícula, y más aún teniendo en cuenta la reforma que ampliaba la obligatoriedad escolar, la insuficiencia de escuelas y de maestros y la desigual distribución de estos últimos a lo largo de la provincia se convertía en un inconveniente cada vez más apremiante. El problema trascendía el ámbito de la Dirección de Escuelas en la medida en que se vinculaba con el proceso de creciente urbanización y transformaciones socioeconómicas y con las limitaciones en la infraestructura rural, cruzadas con aspiraciones sociales de los actores involucrados.

Una ley especial de 1946 y los presupuestos para 1948 y 1949 crearon mil puestos cada año. Con el objetivo de evitar que las maestras designadas para escuelas del interior obtuvieran el pase a escuelas de La Plata u otros núcleos urbanos de importancia, se agregó a la legislación que los nombramientos debían ser efectuados con docentes domiciliados en el lugar donde debían llenarse las vacantes y sólo en el caso de que no los hubiera, con docentes de otras localidades. Si nos atenemos a la distribución de los mil puestos, que para el año 1948 está especificada, podemos observar que fueron los distritos menos poblados, donde la falta de maestros era más apremiante, los

que recibieron nuevos cargos. Así, Salto, Rojas, Pergamino y 25 de Mayo tomaron 75, una cifra superior a los 47 que fueron distribuidos en el Gran Buenos Aires. En 1951 y 1953, se incorporaron otros mil maestros de grado cada año, a lo cual se sumaba la anexión de vicedirectores y directores, así como de inspectores y de docentes para jardines de infantes y para escuelas de educación profesional.

A las demandas en torno a la creación de puestos de maestros se sumaba el reclamo para la incorporación de nuevos establecimientos y para la edificación de escuelas ubicadas en locales alquilados, la mayoría de los cuales se encontraba en mal estado. Así, en 1943, Néstor Guerra proponía “dotar a las escuelas que en su mayoría funcionan hoy en ranchos miserables, de edificios amplios y modernos” (*Revista de Educación*, 1943, enero-febrero, 37). Numerosas demandas de este tipo tuvieron eco en la legislatura bonaerense apenas iniciadas las sesiones de 1946. Ante estos reclamos particulares, ese mismo año el Poder Ejecutivo presentó un plan que luego de varias idas y vueltas fue aprobado en 1948.

El Plan Integral de Edificación Escolar destinó seiscientos millones de pesos para construir 1.504 escuelas, de las cuales 909 se ubicaban en áreas rurales (Ley 5283). Si bien no quedaron memorias sobre sus resultados y no es posible establecer con exactitud cuántas fueron construidas, un indicador respecto a su trascendencia lo constituye el peso que las edificaciones fiscales adquirieron sobre el total de los edificios de la provincia y más aún teniendo en cuenta que, durante el período, se crearon más de 650 escuelas. Así, mientras que al asumir el gobierno de la provincia Domingo Mercante, casi un 70% eran establecimientos por los que se pagaba un alquiler o habían sido dados en préstamo, en 1956 la tendencia se invirtió y las escuelas fiscales pasaron a ocupar un 71,4% del total.¹⁶

Hacia 1949, como consecuencia de la crisis en el modelo vigente, la orientación de la política socioeconómica nacional se volcó a incentivar las actividades agropecuarias (Girbal-Blacha, 2002; Blanco, 2007). Esto se expresó a nivel institucional en la creación del Ministerio de Asuntos Agrarios, que en un primer momento estuvo a cargo de Tomás Sisterna (1949-1950). Paralelamente, en el marco de la reorganización del aparato estatal bonaerense, el Ministerio de Educación reemplazó la tradicional estructura de gobierno de la educación en manos de la Dirección General de Escuelas y el Consejo General de Educación. Ese mismo año, la educación rural fue incluida en la reforma constitucional¹⁷ y se dio un importante impulso a la orientación agrícola en la escuela primaria desde la revista *Mundo Agrario*. Talía Gutiérrez señala que desde el segundo número ocupó un lugar central (2002).

¿Cuál fue el impacto de la política educativa en materia de alfabetización? Como hemos visto en el primer apartado, las situaciones desiguales según los distritos, así como el ausentismo y la deserción escolar, constituían motivos suficientes para que el analfabetismo continuara siendo la preocupación central en materia educativa. Trece años después, el censo de 1960 indicaba que el analfabetismo en la provincia de Buenos Aires se había reducido de un 9.8% a un 5.6%. Esta disminución cobra mayor

dimensión si consideramos los números absolutos. Así, el descenso del analfabetismo se dio sobre una población escolar que pasó de 510 mil en 1946 a 856 mil en 1960. Por otra parte, si tomamos las cifras totales en la población mayor de catorce años, los censos señalan que entre 1946 y 1960 el número de alfabetos creció de 3.2 millones a 4.7 millones, mientras que la población analfabeta descendió de 314 a 279 mil.

Si distinguimos entre las diferentes zonas, observamos que esta reducción había pasado de un 8.1% a un 5.0% en las urbanas y de un 14.2% a un 9.4% en las rurales. Por lo tanto, podemos afirmar que si bien continuaban las diferencias en el acceso a la educación básica entre las distintas áreas de la provincia, los logros en estas últimas fueron notables. Mientras que en las zonas urbanas el analfabetismo descendió un 3%, en las zonas rurales la disminución fue casi de un 5%, con lo que se redujo la brecha entre ambas (IV Censo Nacional de Población 1947 y V Censo Nacional de Población 1960). Esto llama la atención si tenemos en cuenta que en otras provincias, como por ejemplo en Mendoza y en Santa Fe, el diferencial del analfabetismo en las subregiones, y especialmente entre las zonas urbanas y rurales, se mantuvo a pesar de la disminución de los índices generales (Cerdá, 2010; Ossanna *et. al.*, 1997).

4. La reforma de la escuela rural: ¿un proyecto inconcluso?

A pesar de la creación de nuevos puestos de maestros, como vimos en el apartado anterior, algunas áreas rurales continuaban con aulas cerradas por falta de personal. Esto se debía también a que muchos maestros migraban del campo a la ciudad buscando mejores condiciones de trabajo. El ministro de Educación Julio César Avanza (1949-1952) parecía reconocer las dificultades que enfrentaban los maestros rurales:

[...] el maestro rural no quiere enseñar más en el campo argentino, y prefiere peregrinar solicitando su traslado, invocando para ellos todas las razones que lo puedan justificar (...) porque sé que el maestro rural quiere abandonar su escuela, porque ella no es la que él necesita para cumplir su apostolado, como no es tampoco la que se le prometiera para realizar su misión, esa misión que la escuela pública tiene señalada (Avanza, 1951, 117).

Así, ante la problemática que enfrentaba el maestro que trabajaba en el campo, Avanza prometía la reforma de la escuela rural que, en 1950, ocupó un lugar central en el Primer Congreso de Educación de la provincia de Buenos Aires, realizado en la ciudad de Tandil. No sólo fue objeto de atención de una de las cuatro mesas que componían el congreso sino que fue la que motivó el mayor número de ponencias (Provincia de Buenos Aires. Ministerio de Educación. *Boletín Informativo*, 1950, 27 de febrero). Sus conclusiones mantuvieron buena parte de las aspiraciones que se habían difundido en las revistas de educación a comienzos de los años '40: en primer lugar, la creación de un Departamento de Escuelas Primarias en ambiente rural; en segundo lugar, el incremento de la remuneración que recibían los directivos y maestros de escuelas rurales a partir de la derogación de las distintas categorías de director que beneficiaba con una mayor bonificación a los que trabajaban

en ambientes urbanos, la incorporación de bonificaciones proporcionales a las necesidades del ambiente y la acumulación de sueldos por las diversas actividades oficiales que desempeñaran; en tercer lugar, la mejora de los establecimientos escolares y su adaptación a las necesidades de la zona teniendo en cuenta la cohabitación de dos o más docentes, la incorporación de una biblioteca y una delegación sanitaria para cada escuela, la adaptación del curso lectivo y del horario escolar a las necesidades de la zona donde se hallara ubicada la escuela, la creación de una oficina de transporte escolar y la instalación de comedores; y, finalmente, la presentación de un proyecto de ley que se incorporara a la Ley de Enseñanza Común (*Revista de Educación*, 1950, n. 2, 122).

En esa “vuelta al campo” (Girbal-Blacha, 2002), el impulso a la enseñanza rural estuvo concentrado en la realización de un proyecto para las escuelas rurales. Con el fin de tener en cuenta las opiniones de los docentes rurales a la hora de confeccionar ese proyecto, se organizaron tres Asambleas Regionales de Maestros Rurales. Se realizaron entre octubre y noviembre de 1950 en las localidades de Coronel Suárez, Rojas y Juárez, por intermedio del Departamento de Didáctica. Bajo el auspicio del Ministro de Educación, fueron presididas por el jefe del Departamento Rafael Ruta y contaron con la participación de inspectores seccionales, inspectores de zona, asesores y maestros de establecimientos rurales de la provincia de Buenos Aires. En el discurso de clausura de la Primera Asamblea Regional de Maestros Rurales, Avanza afirmó que el proyecto de educación rural que iba a ser propuesto a la Legislatura estaría basado en las conclusiones de la Asamblea (Avanza, 1951, 117).

Los temarios y las conclusiones dan cuenta de que las preocupaciones en esta materia tuvieron que ver con la escolaridad, el analfabetismo, la organización escolar —centros escolares móviles, período lectivo uniforme o regional, horario escolar, transportes—, las actividades escolares complementarias y la acción social y cultural —escuelas-taller, biblioteca escolar, reuniones sociales y misiones pedagógicas—. (*Revista de Educación* 1950, n. 2, 122-126 y *Revista de Educación* 1951, n. 2, 134-141). Una de las principales necesidades planteadas en estas asambleas consistía en modificar la Ley de Educación Común y fijar como límite inicial para la escuela primaria en el ambiente rural la edad de siete años con carácter de obligatorio hasta el cumplimiento total del ciclo primario.

Un hecho simbólico que daba cuenta de la importancia que el Gobierno le otorgaba a la escuela rural lo constituyó que la ceremonia de clausura de los cursos escolares de 1950 se realizara en el recinto de una escuela rural. “Queremos testimoniar así”, señalaba el ministro,

[...] no sólo de qué manera la escuela rural está incorporada al sentimiento de todos cuanto trabajan en el Ministerio de Educación, sino también hacer llegar a los padres de aquellos alumnos que se educan en las escuelas rurales, el saludo con que el Gobernador de Buenos Aires clausura este año, en el cual la escuela rural ha recibido tantas y tan perdurables satisfacciones (Avanza, 1951, 133)

En el discurso inaugural de las sesiones legislativas de 1951, Mercante anunció la presentación de tres proyectos en materia educativa que se desarrollarían a lo largo del año. Se refería a la reforma de la Ley de Educación Común de 1875, a la reforma de la Ley de Escalafón y Estabilidad del Magisterio de 1938 y al proyecto de escuelas rurales. Este último, “fruto de larga meditación y estudio frente a la precaria situación, hasta hoy sin esperanzas, de la escuela de campo” (Provincia de Buenos Aires, *Diario de Sesiones de la Cámara de Diputados*, 1951, 28), fue elaborado por Emilio Mignone en combinación con el Ministro de Asuntos Agrarios Juan Marenzi (1950-1952).

El proyecto de escuelas rurales constituye un plan extenso y detallado que recogía no sólo las demandas presentadas en las Asambleas de 1950 sino también aquellas que fueron ampliamente señaladas por la prensa educativa y que hundían sus raíces en la primera mitad del siglo XX. Sin embargo, el texto inédito, que se encuentra en el Archivo del Centro de Estudios Legales y Sociales–Fondo Emilio Mignone, no llegó a ser presentado en la legislatura—. También en Río Negro el proyecto de Horacio Ratier para crear la primera aldea escolar de la Patagonia quedó inconcluso. El plan contemplaba la organización y ampliación del edificio, la organización de una cooperativa escolar y la realización de actividades de granja. Según señalan Teobaldo y García, “fue el intento más interesante y progresista de brindar satisfacción a las necesidades de los pobladores del lugar hasta nuestros días” (1997 268). Si bien en septiembre de 1948 se aprobó el trazado de la aldea escolar, poco tiempo después comenzó un largo camino de desencuentros entre las promesas y las realizaciones, “desencuentros de los que no eran ajenos los intereses oficiales y los intereses de los vecinos por la tenencia de las tierras” (1997, 269).

Para garantizar la adecuación al medio, el proyecto de escuelas rurales estipulaba que, si bien los establecimientos ubicados en el ambiente rural continuarían dependiendo del departamento de Escuelas Comunes, estarían a cargo de un Inspector General de Escuelas Primarias en Ambiente Rural. Sumado a ello, instauraba la coordinación del Ministerio de Educación con los Ministerios de Asuntos Agrarios y Salud Pública y Asistencia Social.

El plan diferenciaba las escuelas rurales de las urbanas, “adecuando sus actividades complementarias a las tareas rurales de cada zona”¹⁸ y establecía que el período lectivo y los horarios serían fijados de acuerdo a las peculiaridades de cada zona, se dictarían programas especiales y se organizaría a los alumnos mediante “grupos escolares” con igual nivel de preparación. En lo que respecta a los docentes, estipulaba la presencia de por lo menos dos por escuela, quienes cobrarían bonificaciones y acumularían los sueldos cuando cumplieran otras funciones, como la de bibliotecarios o delegados de sanidad. Por otra parte, proponía la creación de una Escuela Normal Rural para preparar docentes especializados.¹⁹

Se trataba de un plan ambicioso en cuanto al requerimiento de recursos (se estipulaba destinar veinte millones de pesos) y en cuanto a la incorporación y a la formación del personal. Por ejemplo, se proponían actividades de extensión cultural y sanitaria como la constitución de Centros Escolares Móviles, destinados a la instrucción de los analfabetos existentes en la zona de influencia de la

escuela; del mismo modo, se debía proveer a cada escuela de una biblioteca pública, una sala de primeros auxilios y un centro de difusión sanitaria.²⁰

Ahora bien, más allá de que no fue presentado en la legislatura, una parte de su articulado fue incorporada a la Ley de Educación y a la Ley de Estatuto del Docente; ambas debatidas y sancionadas entre junio y agosto de 1951. Así, la primera establecía la obligatoriedad escolar en los centros rurales a partir de los siete años y realizaba en el artículo destinado a los contenidos una especificación de la enseñanza en las escuelas rurales. Según el texto, el aprendizaje de la lectura se haría *“Principalmente en textos especiales, tomados de la literatura gauchesca y del folklore, en especial de la provincia de Buenos Aires, que exalten la bondad y austeridad de la vida campesina, la belleza de los paisajes campestres y la importancia que para el desarrollo de la República Argentina tiene la actividad rural”*. (Ley 5650. Art. 11).

Asimismo, agregaba que la geografía económica argentina se dedicaría particularmente a la geografía económica rural, que la iniciación artística se haría sobre la base de cantos nativos y en las asignaturas de carácter utilitario se enseñaría sobre producción, industrias y artesanías de la zona donde se radicara la escuela (Ley 5650. Art. 11). No sabemos el grado de aplicación de estas disposiciones. Como hemos visto, los planes de estudio de la provincia habían sido reformados previamente a la sanción de la ley de Educación, sin considerar la especificidad de las escuelas rurales.

El Estatuto del Docente establecía que para las designaciones en escuelas de ambiente rural se daría preferencia a aquellos docentes con título de maestro normal rural, con una especialización en el área o que habitaran en la zona contigua a la escuela. Además, a los maestros de escuelas rurales se les otorgaría un mayor puntaje anual –1.5 en lugar de 1– por antigüedad. Asimismo, los cargos de directores e inspectores en las escuelas rurales se proveerían con docentes desempeñados en establecimientos de ese tipo durante al menos dos años (Ley 5.651, Art. 20, 22g, 24 y 29b). De esta forma se incorporaron buena parte de las demandas relativas a los docentes que se habían expresado en el Congreso de Tandil de 1950.

En abril de 1952, el Ministerio de Educación promovió la formación de huertas escolares que se laborarían en las horas de actividades. Para ello, se solicitó la colaboración de autoridades municipales, representantes agrarios oficiales de cada localidad y de las cooperativas agrarias de la zona. Las semillas fueron proporcionadas por el Ministerio de Asuntos Agrarios y los frutos se destinaron a hogares con escasos recursos o instituciones con menores internados (*El Día*, 10/4/52). La formación de huertas se realizó en el marco de difusión que se llevó a cabo en las escuelas rurales del Plan Agrario Eva Perón, que rescataba el valor del trabajo rural como motor de la reactivación del campo (Girbal-Blacha, 2007, 244).

La gobernación de Carlos Aloé (1952-1955) coincide con el cambio de orientación de las políticas públicas hacia el agro y la preocupación por la búsqueda de aumento de la producción agropecuaria

(Salomón, 2012). A diferencia de su antecesor, durante su gobierno no se registraron compras de tierras para colonizar (Blanco, 2007). En lo que respecta a la política educativa, fueron presupuestadas para los docentes de escuelas rurales bonificaciones acumulables por distancia, que se medía en los kilómetros que separaban la capital del partido del lugar en donde prestaban servicios; dichas bonificaciones iban de treinta a ciento veinte pesos y se incrementaban cada quince kilómetros (Provincia de Buenos Aires, Presupuesto Año 1954). De esta manera, más allá de la intencionalidad político-partidaria que pudo haber impulsado esta medida, en algunas escuelas se incorporaron nuevos docentes junto al director (Provincia de Buenos Aires, *Diario de Sesiones de la Cámara de Senadores*, 1955, 26). Por ejemplo, De Marco (2014) señala que, en 1954, se incorporaron nuevas docentes a la escuela rural número 4 de Florencio Varela.

Los establecimientos destinados a la formación de docentes en el ambiente rural cobraron un mayor impulso durante su gobierno. En 1954 se creó en Tandil la Escuela Superior Agraria Femenina destinada a maestras normales, con el objetivo de formar docentes del Hogar Agrícola, visitadoras agrarias y técnicas especializadas en la enseñanza extensiva directa en los hogares campesinos. Se trataba, señalaba el editorial del diario *El Día* con un fuerte discurso fundacional –por ejemplo, desde 1948 funcionaba en Bolívar el Instituto Superior del Hogar Agrícola Eva Perón–, del primer establecimiento de este tipo implementado en el país (*El Día*, 2/8/54).

Al igual que en otros aspectos de la educación primaria (Petitti, 2014), en lo que respecta a la enseñanza agraria, la ruptura introducida luego del golpe de 1955 ha sido mayor en el ámbito discursivo. Las alocuciones antiperonistas hicieron hincapié en el rol antiagrario del peronismo como causa de una crisis económica sin reconocer el impulso desarrollista y modernizador que el peronismo promovía para el agro desde el Segundo Plan Quinquenal (Marrone y Moyano Walker, 2005). Sin embargo, los medios difusores de la política agraria del estado (tanto el Noticiero Bonaerense como la revista *Mundo Agrario*, iniciados en 1948 y 1949 respectivamente) continuaron. En 1956 se propuso la incorporación de la asignatura “Enseñanza Agraria” para completar la preparación de los maestros de escuelas comunes (Provincia de Buenos Aires. Ministerio de Educación. *Memoria*. La Plata, 1956,33). Estas acciones tendientes a formar a los maestros en la especialidad rural continuaron durante los años de la intervención. Al año siguiente, a partir de la constitución de una comisión interministerial, se coordinaron las actividades del Ministerio de Asuntos Agrarios y del Ministerio de Educación. Así se creó el Curso de Maestras Elementales Rurales (Provincia de Buenos Aires, Ministerio de Educación, *Memoria 1956*, 33 y 1957).

5. Consideraciones finales

En este trabajo hemos visto que el desarrollo de las escuelas ubicadas en zonas rurales fue una de las mayores prioridades en materia educativa en la provincia de Buenos Aires. En la primera parte nos interesó mostrar la heterogeneidad y la complejidad del escenario educativo de la campaña

bonaerense, teniendo en cuenta la situación de los niños en edad escolar, los establecimientos escolares y los docentes. A continuación, nos propusimos dar cuenta de los discursos que atravesaron la escuela rural. Así, hemos visto cómo el sentido de la especificidad de la educación en ambiente rural fue variando según las gestiones y cómo la demanda de diferenciar los contenidos coexistió con aquella que solicitaba uniformarlos. En tercer lugar, presentamos las principales políticas dirigidas a los establecimientos ubicados en el ámbito rural que se llevaron a cabo durante el gobierno peronista. En este sentido, destacamos la ampliación de la obligatoriedad escolar (que eliminaba la diferenciación entre escuelas ubicadas en ámbitos urbanos y en rurales), la creación de escuelas y puestos de maestros y la edificación de buena parte de los establecimientos que funcionaban en locales inadecuados. Asimismo, teniendo en cuenta los reparos de las fuentes censales y de las categorías utilizadas, realizamos una aproximación al impacto de estas medidas en lo que respecta a la alfabetización de la población rural.

En el último apartado nos centramos en un proyecto de escuela rural que recogía antiguas demandas, pero que no llegó a ser presentado en la legislatura. A pesar de ello, una parte de su articulado fue incorporada a otra legislación. Como hemos visto, las demandas respecto a la creación de nuevas escuelas, la construcción de los edificios de las existentes, la situación laboral de los maestros y las modificaciones en los años de obligatoriedad escolar dieron lugar a proyectos que en la mayor parte de los casos fueron llevados a la práctica. Sin embargo, las peticiones para atender a la especificidad de la escuela rural, cuyos antecedentes trascendían el periodo de nuestro estudio, fueron más difíciles de efectivizar.

Lo expuesto muestra los límites que tuvo la adaptación de los programas de la escuela rural, incluso desde la normativa, evidenciando que la tensión entre la adecuación de la escuela al medio y la propuesta homogeneizadora se resolvió a favor del segundo término. La puesta en diálogo de lo sucedido en la provincia de Buenos Aires con períodos previos y con otros casos como los de Río Negro y Entre Ríos indica que en otras realidades se dieron situaciones semejantes. En relación con el caso analizado, consideramos que la elaboración durante el gobierno peronista de un proyecto sobre la especificidad de la escuela rural que entraba en tensión con otros aspectos de la política educativa pone en cuestión aquellas interpretaciones que caracterizan de uniforme y vertical la política educativa de esos años y arroja luz sobre la diversidad y complejidad al interior del equipo gobernante.

Agradecimientos:

Agradezco los comentarios de Paola Gallo y Graciela Mateo en el marco de las *V Jornadas de Historia Social*.

Notas

¹ Con una media nacional de un 13.6% de analfabetismo, Buenos Aires era la provincia con menor índice (9.8%), seguida por Córdoba (13.4%) y Santa Fe (13.4%). En el otro extremo se encontraban Santiago del Estero (31.1%), Corrientes (31.1%) y Jujuy (35.1%).

2 Coincidimos con Cecilia Braslavsky en considerar la palabra *alfabetización* como “un proceso cambiante en la evolución cultural e histórica que se construye socialmente en el continuo de la evolución individual del ser humano.” (2003: 12). Si tomamos los criterios de los primeros censos nacionales, así como los del Censo Escolar de 1943, se consideraba alfabetos a aquellas personas – mayores de 14 años- que respondían afirmativamente a la pregunta “¿sabe leer y escribir?”, pues en ninguno de ellos figuraba la categoría de semialfabeto y se establecía que en los casos en que el censista dudara de la respuesta podía verificarla. Sobre el analfabetismo en la provincia de Mendoza, véase Cerdá (2010) y en la de Buenos Aires, Petitti (2012).

3 La autora, señala que el término educación rural “se refiere específicamente a las pedagogías ruralistas desarrolladas desde finales del siglo XIX hasta mediados del siglo XX, mientras que la educación y la escuela en el campo, del campo o para el campo tiene una historia mucho más larga, a cuya comprensión nos vamos acercando.” (Civera, 2011: 25).

4 El impacto de esta normativa aprobada en 1905 resultó evidente en muchas provincias que tenían dificultades para sostener la educación propia. Así, a comienzo del período que nos ocupa, las tres cuartas partes de las escuelas de Santiago del Estero y Corrientes se encontraban bajo jurisdicción nacional. Por el contrario, en la provincia de Buenos Aires representaban menos de un 10%.

5 Respecto de la dependencia institucional, las escuelas se dividían en privadas y fiscales, a cargo del gobierno de la provincia y anexas a las normales y Láinez, dependientes de la nación. Según establecía la legislación, estas últimas (que en la provincia de Buenos Aires representaban un porcentaje menor en relación al total), debían ubicarse en las zonas rurales. Sin embargo, como muestra Daverio (2008: 41), para 1924, de 165 escuelas Láinez que había en el territorio bonaerense sólo 15 figuraban como rurales.

6 Lejos de considerarse categorías estáticas, el concepto de lo que se entendía por cada una fue variando a lo largo del tiempo. En 1917 eran comprendidas como urbanas aquellas situadas en ciudades o pueblos cabeza de partido con una población superior a los 1.000 habitantes; suburbanas las emplazadas en las quintas del ejido de las ciudades o pueblos con escuelas urbanas, mientras que las demás eran consideradas rurales. En cambio, en 1944 se estableció un criterio según el cual las escuelas urbanas eran aquellas situadas en ciudades o pueblos cuya población fuera superior a los 1.500 habitantes, las suburbanas aquellas con más de 500 habitantes y las rurales aquellas que no estuvieran comprendidas en los grupos anteriores. En 1951 la ley de Educación eliminó la categoría de escuelas suburbanas. Véase Consejo General de Educación de la provincia de Buenos Aires. *Reglamento General para las Escuelas Públicas*. Vigente desde el 1º de julio de 1916 con las modificaciones hasta el 15 de junio de 1934 La Plata, Talleres de Impresiones Oficiales 1934; Provincia de Buenos Aires, Consejo General de Educación, *Reglamento General para las escuelas públicas*, Vigente desde el 1º de septiembre de 1944, La Plata, Talleres de Impresiones Oficiales, 1944 y la Ley 5.650.

7 Según señala el Cuarto Censo Escolar de la Nación de 1943, de 490.688 personas censadas entre 14 y 21 años, 23.465 nunca habían concurrido a la escuela, de las cuales un 28% argumentaron la distancia como motivo principal. Se respondía que la causa se debía a la distancia cuando el recorrido hasta la escuela más cercana era o había sido mayor de 5 kilómetros, lo cual constituía un límite alto, teniendo en cuenta el mal estado en que se encontraban los caminos en las zonas rurales. Asimismo, existían otros motivos como enfermedad (9%), trabajo (3.1%), pobreza (18.4%) y causas no especificadas.

8 La organización de núcleos rurales o aldeas escolares había sido propuesta con anterioridad; así, cabe mencionar la ley de aldeas escolares impulsada por el senador Alfredo Palacios en 1938 (Cattaneo, 2012).

9 Una situación similar podemos encontrar en zonas con una geografía parecida a la que presentaba la provincia de Buenos Aires, como Entre Ríos y Uruguay. En Entre Ríos los centros lectores estaban en las principales ciudades de las costas del río Paraná y del río Uruguay, disminuyendo a medida que se alejaban de ellas. Hacia 1947, la provincia tenía un índice de analfabetismo de un 19,7%, que se elevaba a un 24,8% en las zonas rurales y se reducía a un 15,8% en las urbanas. (Ossanna *et. al*, 2005: 103). En Uruguay, los mayores índices de alfabetización se encontraban en Montevideo y el

departamento aledaño de Canelones, con una importante disminución en el amplio espectro rural del resto del país (Santos, 2006).

[10](#) En lo que respecta a los motivos de la deserción, mientras que la mayor parte de ellos correspondían a factores externos al sistema educativo como trabajo, pobreza, enfermedad, traslado o “negligencia”, en menor medida se referían a cuestiones propias del sistema educativo como la escasez de escuelas en relación con el radio o la falta de asiento (Cuarto Censo Escolar de la Nación, 1943).

[11](#) Si en 1923 alrededor de un 6% de los alumnos de la provincia asistían a escuelas complementarias, el 93% lo hacía en las zonas urbanas y el 7% restante en las suburbanas.

[12](#) Cecilia De Marco señala que la escuela rural número 4 de Florencio Varela no contó con huerta u otras actividades pautadas en la normativa, orientadas a desarrollar un tipo de vida “rural”. Según recordaba una alumna de la institución, dichas actividades no tenían lugar porque “los que sabían eran los chicos, no las maestras, si eran todos hijos de agricultores” (De Marco, 2014: 302).

[13](#) Estas demandas no eran específicas de la *Revista de Educación*: encontramos reclamos semejantes en la *Revista de Instrucción Primaria*, *El Monitor de la Educación Común* y la prensa comercial.

[14](#) Mientras que en 1946 eran 784 las escuelas que extendían certificado hasta sexto grado, según cifras oficiales en 1952 ese número se había elevado a 2.200 (provincia de Buenos Aires, *Diario de Sesiones de la Cámara de Diputados*, 1952: 36).

[15](#) También en Santa Fe en 1950 se extendió el ciclo primario completo hasta sexto grado en las escuelas rurales (Ossanna *et. al.*, 1997: 382).

[16](#) En lo que respecta a la creación de escuelas, entre 1946 y 1955 las escuelas dependientes de la provincia pasaron de 2.493 a 3.143. En 1956, sobre un total de 3.098 escuelas primarias 2.212 eran fiscales, 470 cedidas y 416 alquiladas (provincia de Buenos Aires. Ministerio de Educación. *Memoria 1956*). En 1958, de las 3.432 escuelas dependientes de la provincia de Buenos Aires, eran urbanas 1323, rurales 2066 y 43 se encontraban en las zonas de Islas (provincia de Buenos Aires, Ministerio de Educación, *Memoria*, 1958).

[17](#) En su artículo 29, la Constitución de 1949 establecía: “La enseñanza primaria en las escuelas rurales tenderá a inculcar en el niño el amor a la vida del campo; a orientarlo hacia la capacitación profesional con las faenas rurales, y a formar la mujer para las tareas domésticas campesinas. El Estado creará, con ese fin, los institutos necesarios para preparar un magisterio especializado”.

[18](#) “Proyecto de ley sobre escuela primaria rural” Archivo del Centro de Estudios Legales y Sociales – Fondo Emilio Mignone.

[19](#) “Proyecto de ley sobre escuela primaria rural” Archivo del Centro de Estudios Legales y Sociales – Fondo Emilio Mignone.

[20](#) “Proyecto de ley sobre escuela primaria rural” Archivo del Centro de Estudios Legales y Sociales – Fondo Emilio Mignone.

Fuentes

Argentina. Ministerio de Justicia e Instrucción Pública (1947). *Aplicación del plan de gobierno en la enseñanza primaria*. Buenos Aires.

Argentina. Presidencia de la Nación (1947). IV Censo General de la Nación. Tomo I, Buenos Aires.

Argentina. Presidencia de la Nación (1948). *IV Censo Escolar de la Nación*, Tomo I., Buenos Aires.

Argentina. Presidencia de la Nación (1961). Dirección General de Estadísticas y Censos, V Censo General de la Nación. Buenos Aires.

Avanza, J. (1951). *El gobierno de la educación*, La Plata: Talleres Gráficos Olivieri & Domínguez.

Consejo General de Educación de la Provincia de Buenos Aires (1934). *Reglamento General para las Escuelas Públicas*, La Plata: Talleres de Impresiones Oficiales.

Consejo General de Educación de la Provincia de Buenos Aires (1944). *Reglamento General para las escuelas públicas*, La Plata: Talleres de Impresiones Oficiales.

Dirección General de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires (1946). *Boletín Oficial de Educación*. La Plata.

Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires (1950). *Planes de Estudio para cursos primarios*. La Plata: Talleres de Financiera Tipográfica.

Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires (1956, 1958). *Memoria*. La Plata: Dirección de Publicaciones e Impresiones del Ministerio de Educación de la provincia de Buenos Aires.

Mignone, E. (1954). *Política Educacional y organización política argentina*. Buenos Aires: Fides.

Periódicos: *El Día* (1952, 1954), *La Plata* y *La Capital* (1946) de Mar del Plata.

Provincia de Buenos Aires (1946, 1951 y 1952). *Diario de Sesiones de la Cámara de Diputados*. La Plata: Taller de Impresiones Oficiales.

Provincia de Buenos Aires (1946 y 1955). *Diario de Sesiones de la Cámara de Senadores*. La Plata: Taller de Impresiones Oficiales.

Provincia de Buenos Aires (1943-1948). *Revista de Instrucción Primaria*. La Plata.

Bibliografía

Acevedo, A. (2005). La apropiación de las políticas educativas en la Sierra Norte de Puebla, México, 1876-1911. *Anuario de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación, México: Memoria, conocimiento y utopía*. N° 1, 91-113.

Ascolani, A. (2012). Escuela primaria rural en Argentina. Expansión, orientación y dificultades (1916-1932). *Revista Teías*, 14 (28), 309-324.

Ascolani, A. (2011). "Los agricultores y la educación para la modernización y la integración social durante el apogeo y la crisis de la Argentina agroexportadora." En Civera Cercedo, A; Giner de los Ríos, J y Escalante Fernández, C. (coords.) *Campesinos y escolares. La construcción de la escuela en el campo latinoamericano, siglos XIX y XX* (pp. 349-392). México D. F: El Colegio Mexiquense.

Ascolani, A. (2007). "Las escuelas normales rurales en Argentina. Una transición entre las aspiraciones de la cultura letrada y el imaginario de cambio socioeconómico agrario (1900-1946)". En Werle, F. (Org.). *Educação Rural em Perspectiva Internacional. Instituições, Práticas e Formação do Professor* (pp. 373-324). Brasil: Unijuí.

Berrotarán, P. y Pereyra, E. (2012). Momentos y procesos para una historia del Estado en Argentina. *Revista Aportes para el Estado y la administración gubernamental*, 18, 141-167.

Bertoni, L. (2001). *Patriotas, cosmopolitas y nacionalistas. La construcción de la nacionalidad argentina a fines del siglo XX*, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Blanco, M. (2007). *Reforma en el agro pampeano. Arrendamiento, propiedad y legislación agraria en la provincia de Buenos Aires, 1940- 1960*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.

Blanco, M. (2001). Peronismo, mercantismo y política agraria en la provincia de Buenos Aires (1946-1955). *Mundo Agrario*, 1 (2). Recuperado de: <http://www.mundoagrario.unlp.edu.ar/article/view/MAv01n02a03/1574>

Braslavsky, B. (2003). ¿Qué se entiende por alfabetización? *Lectura y Vida. Revista latinoamericana de lectura*. 24 (2), 1-17.

Cattaneo, D. (2012). "Los edificios de escuelas primarias nacionales en el marco del Cincuentenario de la Ley 1420. Argentina, 1930." *Bicentenario. Revista de Historia de Chile y América*. 11 (1), 5-40.

Cragolino, E. (2005). "La escuela y los espacios sociales rurales como contextos de Alfabetización." Ponencia presentada en las *I Jornadas de Antropología Rural*. Universidad Nacional de Tucumán, Facultad de Filosofía y Letras, 23, 24 y 25 de mayo.

Cragolino, E. (2010). "Políticas, instituciones y prácticas de acceso a la educación básica rural en el norte de Córdoba durante la primera mitad del siglo XX". Ponencia presentada en las *XVII Jornadas de Historia de la Educación*, Paraná, 24, 25 y 26 de noviembre.

Cerdá, J. (2010). "Los factores condicionantes del analfabetismo en Mendoza, 1870- 1950." Ponencia presentada en las *XVI Jornadas argentinas de Historia de la Educación*, Paraná, 24, 25 y 26 de noviembre.

Civera, A. (2011). Alcances y retos de la historiografía sobre la escuela de los campos en América Latina (siglos XIX Y XX). *Cuadernos de Historia*34, Departamento de Ciencias Históricas, Universidad de Chile, 7-30.

Daverio, M. (2008). *Retazos de escuela. Reconstruyendo la historia escolar en la campaña bonaerense (1880-1925)*. Tesis de Licenciatura, Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata.

De Miguel, A (1997). "La nueva configuración del campo profesional, las transformaciones en el sujeto pedagógico y el retorno de la didáctica, en la historia del discurso pedagógico en Entre Ríos. (1930-1966)". En Puiggrós, A. (Dir.) *La Educación en las Provincias (1945-1983)*. (pp. 97-165). Buenos Aires, Galerna.

De Marco, C. (2014). Escuelas rurales y colonización en el periurbano bonaerense, un estudio de caso (1946-1955). *Astrolabio*, 13, 284-312.

Girbal-Blacha, N. (2002). Políticas públicas para el agro se ofrecen. Llamar al Estado peronista (1943-1955). *Mundo Agrario*, La Plata, 3 (5), 2º semestre. Recuperado de <http://redalyc.org/articulo.oa?id=84530501>.

Girbal-Blacha, N. (2007). "Las representaciones agrarias y el Estado (1930-1950). Continuidades y cambios en el imaginario colectivo argentino." En Girbal-Blacha, N. y Mendonça, S. (coord.) *Cuestiones agrarias en Argentina y Brasil* (pp. 223-248). Buenos Aires: Prometeo.

Gutiérrez, T. (2012). Políticas educativas y enseñanza agraria, una relación compleja Buenos Aires (Argentina), 1960-2010. *Revista Iberoamericana de Educación*, 58 (3).

Gutiérrez, T. (2007). *Educación, agro y sociedad; políticas educativas agrarias en la región pampeana, 1897-1955*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.

Gutiérrez, T. (2002). El peronismo y el "Mundo agrario." Una visión sobre el agro argentino, 1949-1955. *Mundo Agrario*, 2 (4), primer semestre.

Jorge Navarro, G. (2012). "Educación técnica rural en Argentina (1910-1960)." *Revista Escuela de Historia*, 11 (2). Recuperado de http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1669-90412012000200004&lng=es&tlng=es.

Lionetti, L. (2007). *La misión política de la escuela pública. Formar a los ciudadanos de la república (1870-1916)*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Lionetti, L. (2010). Las escuelas de primeras letras en el escenario social de la campaña bonaerense (1850-1875). *Naveg@mérica. Revista electrónica de la Asociación Española de Americanistas*, 4, 1-21.

Marrone, I. y Moyano Walker, M. (2005). Actores y escenarios ruarles en el Noticiero Bonaerense. 1948/1958. *Mundo Agrario*, 6, (11).

Santos, L. (2006). "Una historia de ausencias las políticas educativas del estado uruguayo hacia el medio rural en el decenio 1994-2004." En Martinis, P. y Redondo P. (comps.) *Igualdad y educación escrituras entre (dos) orillas* (pp. 81 a 101). Buenos Aires: Del Estante.

Mateo, G. (2002). El cooperativismo agrario en la provincia de Buenos Aires (1946-1955). *Mundo Agrario*, 2, (4), 1-27.

Mateo, G. (2005). "El gobierno de Domingo Mercante: expresión singular del peronismo clásico." En Rein, Raanan y Sitman, Rosalie (comps.) *El primer peronismo. De regreso a los comienzos*. (pp. 221-248). Buenos Aires: Lumiere.

Oelsner, V.; Martínez Valle, C. y Roldán, E. (2015). "Modernización y construcción del poder/del dominio político/hegemonía: Las misiones educativas y la incorporación de masas en el México posrevolucionario (1923-1940) y la Argentina peronista (1946-1955)". Ponencia presentada en *III Workshop de discusión sobre problemas actuales de historia de la educación*, UNMdP, Mar del Plata, 20 y 21 de marzo.

Ossanna, E. et al. (2005). Historia de la educación en Entre Ríos: quiénes leen, qué leen y cómo leen los entrerrianos en las primeras décadas del siglo XX. *Revista Ciencia, docencia y tecnología*, XVI (30), 91-111.

Ossanna, E. et al. (1997). "Una aproximación a la educación en Santa Fe de 1945 a 1983". En Puiggrós, A. (Dir.) *La Educación en las Provincias Argentinas (1945-1983)*. (pp. 367-427). Buenos Aires: Galerna.

Palacio, J. (2009). De la paz a la discordia: El peronismo y la experiencia del Estado en la provincia de Buenos Aires (1943-1955). *Desarrollo Económico. Revista de Ciencias Sociales*, 49 (194), 221-246.

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, A. (2004). Sembrar abecedarios donde se siembran los trigales: la educación rural santafesina en el discurso del primer peronismo (1946-1955). *Anuario de Historia de la Educación*, 5, 105-120.

Petitti, M. (2014). La educación primaria en tiempos de la "Revolución Libertadora": el caso de la provincia de Buenos Aires (1955-1958). *Revista Quinto Sol*, 18 (1), 159-180.

Petitti, M. (2012). El viejo problema del analfabetismo sigue en pie: el escenario educativo en la provincia de Buenos Aires durante la década del '40. *Revista Antítesis*, 5, (9), 371-389.

Pineau, P. (1998). "La validación de los campos y la constitución de los sujetos: Discurso escolar y docentes en la provincia de Buenos Aires (1930-1955)". Informe final beca de Perfeccionamiento, Facultad de Filosofía y Letras, Buenos Aires.

Pineau, P. (1997). *La escolarización de la provincia de Buenos Aires (1875-1930)*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires-FLACSO.

Pinkasz, D. (2001). "Escuelas y desiertos: hacia una historia de la educación primaria de la provincia de Buenos Aires". En Puiggrós, Adriana (Dir.) *Historia de la Educación en las Provincias y Territorios Nacionales (1885-1945)* (pp.13-58). Buenos Aires: Galerna.

Quijada, M. (2000). Nación y territorio: la dimensión simbólica Del espacio en la construcción nacional Argentina. Siglo XIX. *Revista de Indias*, 60 (219), 373-394.

Rodríguez Vázquez, F. (2011). "La educación agrícola en la economía regional. El aporte de la Escuela Nacional de Vitivinicultura a la consolidación de la industria vitivinícola argentina (1900-1920)", *Prohistoria*, 16. Recuperado de http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-95042011000200002&lng=es&tng=es.

Salomón, A. (2012). "El bienestar rural en el discurso peronista. Buenos Aires, 1952-1955." En Cancino, Hugo; Rogelio de la Mora V.; Lenà Medeiros de Menezes y Silvano Benito Moya (Editores). *Miradas desde la Historia social y la Historia intelectual. América Latina en sus culturas: de los procesos independistas a la globalización*. Córdoba: Centro de Estudios Históricos "Prof. Carlos S. A. Segreti".

Salomón, A. (2011). "El surgimiento del peronismo bonaerense en clave local y rural. Propuestas y problemas." *Revista Pilquen*, XIII (14). Recuperado de http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-31232011000100001&lng=es&tng=es.