



Trabajo y Sociedad

Sociología del trabajo- Estudios culturales- Narrativas sociológicas y literarias

Núcleo Básico de Revistas Científicas Argentinas (Caicyt-Conicet)

Nº 38, Vol. XXIII, Verano 2022, Santiago del Estero, Argentina

ISSN 1514-6871 - www.unse.edu.ar/trabajosociedad



Las voces de los maestros rurales: niñez, familia y escuela en espacios heterogéneos (Argentina, 1948)

The voices of rural teachers: childhood, family and school in heterogeneous settings (Argentina, 1948)

As vozes dos professores rurais: infância, família e escola em espaços heterogêneos (Argentina, 1948)

Laura Graciela RODRÍGUEZ*

Mara PETITTI**

Recibido: 14.07.20

Recibido con modificaciones: 12.09.21

Aprobado: 07.10.21



RESUMEN

En los últimos años se han desarrollado significativos avances sobre la educación rural. De todas formas, es un tema que aún requiere ser indagado, sobre todo en algunos espacios extra pampeanos. A principios del año 1948 se publicó en la revista *Cursos y Conferencias*, perteneciente a la filial del Colegio Libre de Estudios Superiores (CLES) de Rosario, un conjunto de artículos compilados por la pedagoga rosarina Olga Cossettini sobre las escuelas rurales de Chaco, Entre Ríos, Santa Fe, Santiago del Estero y San Juan. En este artículo analizaremos estos textos, observando los diagnósticos y las propuestas que hacían los maestros referidos a la niñez, los padres, la escuela y los maestros. Presentaremos un breve panorama sobre la escuela rural en los inicios del peronismo y brindaremos algunos datos biográficos de los maestros. Veremos que en sus escritos, los autores hacían foco en describir la pobreza generalizada que afectaba a ese mundo rural, al tiempo que ofrecían una imagen compleja, planteando en qué sentido cada Territorio Nacional y provincia estaba lejos de ser un espacio homogéneo.

Palabras clave: escuela rural, maestro rural, niñez, familia, provincias, políticas educativas.

*Investigadora Independiente del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas (CONICET) con sede en el Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (IdIHCS) de la Universidad Nacional de La Plata y profesora adjunta ordinaria del Departamento de Sociología de la misma universidad. Correo: lau.g.rodrig@gmail.com

**Doctora en Historia (Universidad Nacional de Mar del Plata), investigadora Adjunta del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) y Jefa de Trabajos Prácticos en la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de Entre Ríos. Correo: marapetitti@gmail.com

Agradecemos las sugerencias y comentarios de Talía Gutiérrez y Celeste De Marco quienes leyeron y comentaron una versión anterior de este trabajo y de los/as evaluadores/as anónimos/as de la revista *Trabajo y Sociedad*.

ABSTRACT

In recent years, significant advances have been made in rural education. However, this is a subject that still needs to be investigated, especially in some areas outside the Pampas. In the beginning of 1948, a series of articles compiled by the rosarian pedagogue Olga Cossettini about the rural schools of Chaco, Entre Ríos, Santa Fe, Santiago del Estero and San Juan was published in the magazine *Cursos y Conferencias*, which belonged to the branch of the Colegio Libre de Estudios Superiores (CLES) of Rosario. In this article we will analyze these texts, observing the diagnoses and proposals made by the teachers concerning children, parents, school and teachers. We will present a concise description of the rural school in the early stages of Peronism and provide some biographical data from teachers. We will see that in their papers, the authors were focused on describing the poverty that affected the rural world; while offering a very complex picture, presenting how each National Territory and province was far from being a homogeneous space.

Keywords: rural school, rural teacher, childhood, family, provinces, educational policies.

RESUMO

Avanços significativos na educação rural se desenvolveram nos últimos anos. De qualquer forma, é um assunto que ainda precisa ser pesquisado, especialmente em alguns espaços extra pampeanos. No início de 1948 foi publicado na revista *Cursos y Conferencias* pertencente à subsidiária do Colegio Libre de Estudios Superiores (CLES) de Rosário, um conjunto de artigos compilados pela educadora rosarina Olga Cossettini sobre as escolas rurais de Chaco, Entre Rios, Santa Fé, Santiago del Estero e San Juan. Neste artigo analisaremos esses textos, observando os diagnósticos e propostas feitas por esses professores em relação a crianças, pais, escola e professores. Apresentaremos um breve panorama da escola rural nos estágios iniciais do peronismo e forneceremos alguns dados biográficos dos professores. Veremos que, em seus escritos, os autores se concentraram em descrever a pobreza generalizada que afetava esse mundo rural, ao mesmo tempo em que ofereciam uma imagen muito complexa, mostrando que cada Território Nacional e província estava longe de ser um espaço homogêneo.

Palavras chave: escola rural, professor rural, infância, família, províncias, políticas educativas.

SUMARIO

1. Introducción; 2. El contexto: la escuela rural en los inicios del peronismo; 3. Los maestros y sus caracterizaciones de la escuela rural; 4. El carácter plural de la ruralidad en las voces de los maestros; 5. Reflexiones finales; 6. Documentos; 7. Bibliografía.

1. Introducción

A principios del año 1948 se publicó en la revista *Cursos y Conferencias*, perteneciente a la filial del Colegio Libre de Estudios Superiores (CLES) de Rosario, un conjunto de artículos compilados por la pedagoga rosarina Olga Cossettini sobre las escuelas rurales de Chaco, Entre Ríos, Santa Fe, Santiago del Estero y San Juan. Dicha compilación fue producto de un encuentro que había organizado Cossettini en 1947. Para esa reunión, la pedagoga les había pedido a las entidades del magisterio del interior del país que designasen un referente sobre ese tema y los maestros seleccionados fueron los que luego participaron del dossier. Como sostiene Sandra Fernández (2019), el CLES había sido creado en 1930 en Buenos Aires por Aníbal Ponce, un prestigioso intelectual marxista. Ponce y su grupo sostenían ideales de izquierda, del liberalismo reformista y la lucha antifascista. En 1940, Cossettini fue una de las impulsoras de la sede de Rosario, sin embargo, más allá de esta intervención, tuvo escasa presencia en la revista (Fernández, 2019).¹

¹ Sobre Cossettini hay numerosos trabajos, ver, entre otros, Fernández y Caldo (2013).

Cossettini sostenía en el Prefacio que, siendo la Argentina un país agrario, la escuela rural debía desempeñar una función acorde con el desenvolvimiento de su agricultura y de su ganadería (Cossettini, 1948). Pero esta escuela, seguía, era pobre y estaba mal organizada, mal atendida y no prestaba “al campesino” la ayuda eficaz que correspondía. En consonancia con el discurso de la izquierda latinoamericana, identificaba que una de las causas era el “sistema feudal y el latifundio” de los cuales “la población campesina” era “su víctima”. En consecuencia, finalizaba, la exposición del estado de la escuela rural argentina a cargo de este grupo de maestros, “mostrará una realidad desconocida para muchos argentinos” – que suponía mayoritariamente urbanos- y enseñará a otros que la educación rural no podía ser sugerida e impulsada desde afuera, sino que debía nacer de impulsos internos de la comunidad rural y que era el maestro quien debía estar preparado para organizar y dirigir esas fuerzas (Cossettini, 1948).

En los últimos años se han desarrollado significativos avances sobre la educación rural en América Latina (Civera Cercedo, Alfonseca Giner de los Ríos y Escalante Fernández, 2011; Lionetti, Civera Cercedo y Corréa Werle, 2013; Corréa Werle, López y Triana, 2018). Particularmente, en lo que respecta al caso argentino que aquí nos convoca, contamos con un actualizado análisis de esos estudios realizado por Lucía Lionetti (2018). De todas formas, es un tema que aún requiere ser indagado, sobre todo en algunos espacios extra pampeanos, ya que como advierte Alicia Civera “No hay una sino varias ruralidades que se distinguen unas de otras según las formas de propiedad de la tierra, la producción y sus formas de comercialización, su cercanía o lejanía de centros urbanos, sus formas de relacionarse con el Estado y el mercado interno, las características socioculturales de su población, así como su estabilidad o movilidad” (2011:11).

En Argentina, durante la primera mitad del siglo XX, la expansión de la educación rural fue la más extendida de América Latina “en número y en alcance de la alfabetización temprana que ha logrado” (Ascolani, 2012: 309). De todas formas, la fragilidad del “Estado educador” en las áreas rurales se continuaba expresando a fines de la década de 1940 (Ascolani, 2018). Una de las primeras medidas en materia educativa por parte del gobierno peronista fue la sanción del decreto 26.944 redactado por Jorge Arizaga y firmado por el presidente Juan D. Perón que fijaba la orientación y coordinación de la enseñanza pública de la nación en todos sus grados hasta que se dictaran “las leyes que unifiquen nuestra enseñanza pública”. Ahora bien, la mayor dificultad expresada por los representantes provinciales para alcanzar esa unificación residía en las zonas rurales (Entre Ríos, 1947; Mura, 1948). En ese marco, el encuentro organizado por Cossettini y el dossier publicado al año siguiente, se proponía dar cuenta de la situación de la educación rural en cinco provincias y un Territorio Nacional, para mostrar las dificultades que implicaba una enseñanza homogénea a la de las zonas urbanas. A partir del análisis de los testimonios de los maestros, en este trabajo nos proponemos mostrar que no solo advirtieron la heterogeneidad espacial expresiva de la educación rural entre las diferentes provincias y Territorios del país, sino también al interior de dichos espacios. De esta forma, señalaremos que las caracterizaciones realizadas por los docentes eran expresivas del carácter plural de la ruralidad.

2. El contexto: la escuela rural en los inicios del peronismo

En la compilación publicada en 1948, los maestros relataban la situación de la escuela rural, aunque hacían escasas menciones al partido gobernante desde las elecciones de 1946. Es decir, para comprender mejor el contenido de sus escritos, debemos realizar una contextualización histórica que comience, por lo menos, en los años de 1930, cuando la crisis económica y política de 1929 vino a profundizar los problemas educativos que ya existían.

Ahora bien, las escuelas rurales en esa época dependían de las provincias o de la Nación y estaban ubicadas en parajes (lugares con población dispersa), colonias o pueblos. Uno de los problemas que tenía la mayoría de los niños era que no podía cursar la primaria completa (los

seis grados).² En general, las escuelas rurales tenían hasta cuarto grado como máximo – muchas contaban solo con dos grados-, varias eran plurigrados y con personal único (Ascolani, 2010; Cragnoilino, 2011; Lionetti, 2018). Había unas pocas “escuelas ambulantes” contempladas en la Ley 1420/84, creadas “siempre y cuando” la población estuviese “muy diseminada” y no fuese posible “establecer con ventaja escuelas fijas” (art. 11). Muchas de ellas se fueron fundando por demanda de los padres, y solo los que tenían un mejor pasar económico podían enviar a sus hijos a terminar la primaria a otro lugar (Ascolani, 2010; Cragnoilino, 2011). Ante la ausencia de escuelas, las familias más acomodadas de la provincia de Santa Fe, por ejemplo, pagaban a un docente particular (Ascolani, 2012). En otras partes, a iniciativa de los padres y de vecinos que se ofrecían a enseñar, fundaban su propia escuela privada que por lo general, luego se estatizaba y el docente era desplazado por uno con título (Moriconi y Caldo, 2006; Lionetti, 2019). Las situaciones más ventajosas se dieron en algunos pueblos rurales donde se fundaron Escuelas Normales nacionales cuyo Departamento de Aplicación o escuela primaria tenía hasta sexto grado (Rodríguez, 2019).

Según las zonas, las familias presentaban algunas particularidades. Por ejemplo, ciertos grupos de inmigrantes solían tener sus propias escuelas rurales con el propósito de conservar sus tradiciones, como en Entre Ríos (Carli, 1993; Mayer, 2014). Las poblaciones aborígenes vivían situaciones variadas: las que estaban en parajes y pueblos, podían concurrir a la escuela rural; y en algunos lugares del nordeste y el sur del país, se encontraban confinadas en “reducciones” administradas por congregaciones católicas que se encargaban de la alfabetización, evangelización y la capacitación para el trabajo (Dalla Corte, 2012; Nicoletti, 2004).

La Ley 1420/84 – que regía para los Territorios Nacionales y Capital Federal- disponía que en las escuelas de campaña se diesen “nociones de agricultura y ganadería” (art. 6). Uno de los reclamos más frecuentes era que los maestros egresados de las Escuelas Normales no recibían una preparación que les permitiese abordar esos contenidos (Gutiérrez, 2007, Ascolani, 2017). Luego de varios intentos fallidos, en 1932 se crearon las primeras Escuelas Normales nacionales para formar maestros rurales – llamadas de Adaptación Regional y luego de Maestros Regionales- con un plan igual al de las Normales comunes (de cuatro años) más las materias agrarias específicas (Ascolani, 2007). En los años de 1950 llegaron a ser 18, sobre un total de más de 100 Normales comunes (Rodríguez, 2020). El problema fue que estas Normales tuvieron pocos egresados y no llegaron a cumplir las expectativas, acuciadas por problemas como la ausencia de profesores especializados, la escasez de presupuesto y la falta de edificios y terrenos adecuados (Rodríguez, 2020). Por su parte, las provincias fueron fundando sus propias Normales para formar maestros rurales, pero estas tampoco tuvieron un gran impacto en el sistema.³ El resultado fue que en las escuelas rurales provinciales y nacionales continuaron trabajando mayoritariamente maestros, y sobre todo, maestras, egresados de las Escuelas Normales comunes, es decir, sin ninguna formación agraria.

Por ello, cada vez que el Estado provincial o nacional incluía materias agrarias en la primaria, su implementación dependía de la buena disposición del maestro, y de si la escuela tenía terreno y herramientas apropiadas para realizar con los niños ese tipo de actividades (Gutiérrez, 2002; Ascolani, 2012). De todos modos, había padres que consideraban que no hacía falta que el docente impartiese materias agrarias. El maestro rural Luis F. Iglesias contaba una anécdota que ilustraba esta cuestión:

Un día vino a la escuela un campesino, grandote, Santiago se llamaba (...) Con mucho respeto me hablaba: -maestro, disculpe pero se lo tengo que decir, resulta que usted ahora está trabajando, enseñándoles... la vida del campo a través de la tierra, criando animales y demás. Y ahí sí que estoy en desacuerdo, porque de eso... le enseñamos, nosotros. (...) y va a perdonar

2 En este texto utilizaremos para la escritura el género masculino clásico para no sobre cargar la escritura, en el entendido que incluye siempre a varones y mujeres.

3 La primera Escuela Normal de Maestros Rurales “Alberdi” fue fundada en 1904 por el gobierno de la provincia de Entre Ríos en la localidad de Oro Verde, que pasó a ser la primera de ese tipo en el país (Aguer, 1948; Cian, 2019). Un resumen de esta y de otras iniciativas provinciales está en Ascolani (2007) y Gutiérrez (2007).

maestro pero yo estoy seguro que mis hijos saben más que usted, de estas cosas (...) Lo que usted les enseña a mis hijos allá adentro no les podemos enseñar ni yo, ni mi señora, ni los peones, ni nadie. Y si usted no lo hace mis chicos van a salir de acá como llegaron (en Padawer, 2010: 149).

Por otra parte, era frecuente que los maestros que conseguían trabajo en las escuelas rurales mencionaran la soledad que sentían y el aislamiento en el que se encontraban, las dificultades que tenían para trasladarse hacia los establecimientos y para relacionarse con las familias de los niños que les tocaba atender, ya fuesen hijos de padres de pueblos originarios, nativos o inmigrantes (Fiorucci, 2018; Petitti, 2016). El desconcierto provenía en parte porque aquellos niños se alejaban bastante de la imagen idealizada que se encontraba en los manuales de texto que circulaban en esa época (Ascolani, 2000; Gutiérrez 2002; Pérez, 2004).

En la década de 1930, los diagnósticos coincidían en que la escuela rural estaba ante una situación generalizada de pobreza, sobre edad, deserción y analfabetismo. Los escolares sufrían el trabajo infantil y/o las ausencias prolongadas de los padres por los trabajos estacionales, entre otras penurias que dificultaban su asistencia regular (Ascolani, 2012; Petitti, 2016). Por esta razón, el gobierno nacional y los provinciales intensificaron las medidas de asistencia escolar, con la colaboración de los docentes y padres, que ayudaron a reforzar el trabajo de las cooperadoras y asociaciones, el sostenimiento de los comedores escolares o la copa de leche, la provisión de ropa y/o de asistencia médica (Billorou, 2008). Además, en 1938 el Estado nacional dispuso la creación de Escuelas Hogares (Ley 12558) en zonas rurales para cursar la primaria y una orientación en oficios, que debían estar regidas por el sistema de internado con servicio médico permanente y un régimen de alimentación “científicamente administrado”. La norma, conocida como de “Protección a los niños en edad escolar” también organizó la Comisión Nacional de Ayuda Escolar, que orientó fondos especiales para los escolares, aunque sus resultados, de acuerdo a un estudio en el Territorio Nacional de La Pampa, no fueron del todo efectivos (Billorou, 2008).

A inicios de los años de 1940 la prensa educativa y comercial de la provincia de Buenos Aires advertía sobre la necesidad de prestar mayor atención a la escuela rural para reducir el abandono escolar (Petitti, 2016). Las explicaciones sobre estos hechos eran varias y comunes a lo que ocurría en otros territorios. Se hablaba del desinterés de los padres por la educación de sus hijos, la precariedad de los caminos, de los locales escolares y/o la falta de adecuación de la escuela al medio (Petitti, 2016).

Con la llegada del peronismo en 1946, las medidas de asistencia social hacia la escuela, los niños y sus padres, aumentaron significativamente, al tiempo que en ciertas provincias de la región pampeana– Buenos Aires, Córdoba, Entre Ríos y Santa Fe- se intentó que los escolares de las zonas rurales completasen los seis años de la escuela primaria, con distintos resultados (Petitti, 2016; Cragnolino, 2011; Mayer, 2014; Pérez, 2004). Asimismo, en 1947 el gobierno nacional propuso la creación de “misiones monotécnicas y de extensión cultural” para varones y las “misiones de cultura rural y doméstica” para las mujeres, que resultaron ofertas educativas alternativas para quienes habían terminado el cuarto grado (Jorge Navarro, 2015). Ese mismo año dio a conocer el Primer Plan Quinquenal, que en el capítulo sobre la Enseñanza Primaria (apartado XI), planteaba una solución para los alumnos que viviesen alejados de la escuela: “se procurará allí donde fuere necesario, el transporte de los niños a los lugares de enseñanza primaria y el retorno a sus hogares (...) Dicho transporte deberá ser completado para los niños cuyas familias carecieren de medios, con el sistema de desayuno y almuerzo escolares”. En suma, los años de 1930 y 1940 se caracterizaron por la intervención cada vez mayor del Estado nacional y los provinciales, ante la situación de extrema gravedad que estaban viviendo los padres y niños de las escuelas rurales.

3. Los maestros y sus caracterizaciones de la escuela rural

A continuación, reconstruiremos las voces de los maestros refiriéndose a las escuelas rurales más investigadas como las de Santa Fe y Entre Ríos y a otras menos conocidas, como las del

Chaco, Santiago del Estero y San Juan. Observaremos que estos artículos estaban lejos de ser solo testimonios de recuerdos autobiográficos y presentaban diferentes registros: información estadística, datos geográficos, censales y de políticas públicas, que se combinaban con los relatos de su experiencia como docentes durante las décadas de 1930 y 1940. Además, incluían diagnósticos y propuestas muy completas y complejas sobre la niñez, los padres, la escuela y los maestros. En cada uno de los apartados que siguen, brindaremos algunos datos biográficos de cada maestro y analizaremos sus textos en el orden en que aparecieron.

El Territorio Nacional del Chaco: los siete ambientes escolares campesinos

El primer artículo de la compilación fue escrito por el maestro Guido Arnaldo Miranda, que había sido designado por la Federación del Magisterio del Chaco (Miranda, 1948:383). Nacido en 1912 en Vera (Santa Fe), en 1924 su familia se trasladó a Resistencia, donde egresó de la Escuela Normal de esa ciudad. Se inició en el ejercicio de la docencia en 1931 como maestro de la escuela de Colonia Elisa, pequeña localidad del interior del territorio. Fue trasladado sucesivamente a las escuelas rurales de Charata (1934), Colonia General Necochea (1936) y Pampa del Cielo (1937). Durante esos años fue uno de los fundadores de la Asociación del Magisterio de Resistencia y el Centro de Maestros de Charata y editó durante dos años un Semanario de carácter pedagógico, bajo la dirección de José Félix Báez. En 1939 fue ascendido a director de la escuela de Pampa General San Martín, donde impulsó la creación de una Escuela- Hogar en la Colonia Juan Larrea. En 1943 fue trasladado a la escuela de Colonia Bajo Hondo. Allí escribió varias notas en el periódico *La Acción* de Presidencia Roque Sáenz Peña, acerca de la necesidad de re organizar las escuelas rurales. En 1945 fue nombrado director de una escuela suburbana de Quitilipi: en dicha localidad propició la fundación del Centro del Magisterio que un año más tarde realizó las Jornadas Pedagógicas calificadas como el Primer Congreso de Maestros Rurales de los Territorios Nacionales. Desde 1946 era secretario técnico de la Inspección Seccional Quinta de Escuelas con sede en la capital provincial, Resistencia. Sus simpatías por el socialismo, hicieron que el gobierno peronista lo dejara cesante pocos años después de haber publicado este trabajo.

Miranda resaltaba el importante rol que tenían los maestros, que debían realizar en soledad la adaptación de las escuelas rurales al medio en que actuaban, pues, aseguraba, el Estado no había elaborado programas especiales para este tipo de enseñanza. El Territorio Nacional del Chaco ofrecía, según el autor, algunas singularidades en las zonas rurales: a) el mayor porcentaje de extranjeros: en el Departamento Napalpí el número de padres extranjeros con hijos menores de 22 años alcanzaba el 28,9 % en la zona rural. Miranda recordaba que “el 50 por ciento de los alumnos que ingresaban a la escuela que dirigí en Pampa General San Martín solo hablaban ucraniano” (Miranda, 1948: 275); b) las mayores cifras de analfabetismo: en el Departamento Río Bermejo el porcentaje de padres analfabetos era, en la zona rural, del 38,7 %; en el Departamento Río Tapenagá el índice de analfabetismo en la población rural de 14 a 21 años alcanzaba el 37,7 %.; y c) los casos más extremos de indigencia: jornaleros del obraje y de las chacras que carecían de trabajos permanentes, lo que afectaba el crecimiento de sus hijos a consecuencia de la desnutrición y de numerosas enfermedades.

Por otra parte, Miranda afirmaba que las escuelas se calificaban como rurales exclusivamente “por su ubicación en el campo” y pensaba que “podría obtenerse una mayor utilidad si se procediera a discriminarlas según la completa descripción de su emplazamiento” (Miranda, 1948: 277). Pasaba a enumerar los “siete tipos característicos de ambientes escolares campesinos en la Gobernación del Chaco” que existían en ese momento: 1) colonias agrícolas en tierras fiscales; 2) colonias agrícolas en tierras privadas; 3) colonias pastoriles; 4) zonas de explotación forestal; 5) el litoral; 6) zonas desérticas; y 7) poblaciones indígenas.

Respecto a las primeras, las colonias agrícolas en tierras fiscales, mencionaba que sus habitantes eran en general los agricultores denominados “intrusos” básicamente porque el gobierno nacional no cumplía con la Ley de Tierras N° 4167 al negar o demorarse excesivamente en la adjudicación de las tierras de 25, 50 y 100 ha. En julio del corriente año,

mencionaba, se había celebrado en Presidencia Roque Sáenz Peña un acto oficial donde las autoridades entregaron tan solo 25 títulos definitivos. Por las características del suelo, la mayoría de las parcelas era de 100 ha, lo que provocaba una dispersión muy grande de los pobladores. La solución para estas colonias era la implantación del transporte escolar que buscara todas las mañanas a los niños para llevarlos a una escuela ubicada en un punto medio. Dicho transporte ya se había pedido, decía Miranda, sin éxito.

Sobre las colonias agrícolas en tierras privadas, explicaba Miranda, la población estaba más concentrada porque eran agricultores arrendatarios que debían pagar “precios prohibitivos”. Las escuelas rurales tenían una inscripción numerosa, pero los problemas económicos de los hogares incidían en el rendimiento escolar. En estas zonas, remarcaba, no había otro remedio que ejecutar una “reforma agraria” y desde el punto de vista escolar, no quedaba otro camino que asistir a los niños con alimentación, vestimenta y atención sanitaria. Las colonias pastoriles, indicaba el autor, tenían arrendatarios, pero dedicados a la ganadería. Debido a las características de la actividad, los pobladores no construían domicilios estables y durables, la pobreza era extendida, y los “hábitos canallescos” predominaban, como la actitud del paisano que tasaba “el comercio sexual de su hija aún adolescente”. Las escuelas casi no tenían alumnos y al maestro se lo veía cada vez más “desmoralizado por la incompreensión del medio y la falta de estímulo de la repartición” (Miranda, 1948:282).

En las zonas de explotación forestal reinaba el obraje, por lo que la escuela era ambulante, es decir, debía trasladarse cada vez que éste se mudaba. Miranda recordaba que la más notable era la de Loma Negra, que de tres años a esta parte había cambiado anualmente de ubicación: el director y su esposa, “dos laboriosos y pacientes colegas”, allá iban, de año en año, con sus hijos, en habitaciones de madera “tras las hormigas del quebracho” (Miranda, 1948:282). El problema mayor eran las “consecuencias de la explotación desenfrenada” como en la localidad de La Sabana, “pueblo ayer floreciente y expansivo”, hoy “totalmente abandonado”: la escuela N° 22 que hacía un cuarto de siglo contaba con más de 20 maestros hoy tenía una inscripción de 90 alumnos, la mitad de los cuales eran indígenas. Era necesario, creía el maestro, formar conciencia de este problema y educar a la niñez sobre las consecuencias de la explotación indiscriminada de la tierra.

En el litoral, continuaba Miranda, el problema de los campesinos del Río Bermejo no era sembrar sino transportar el producto de sus cosechas. El maestro conocía una escuela ubicada en línea de navegación mencionada, donde el director contaba “con comunicaciones solo tres veces por mes”. Existían más de 20 escuelas en estas condiciones y era necesario adecuar la enseñanza “a una comprensión inteligente del medio físico” (Miranda, 1948:285). En el otro extremo geográfico se encontraban las zonas desérticas, una enorme sabana de 40 mil km cuadrados cubierta por quebrachales impenetrables. Allí no existían más de 20 escuelas, todas de personal único. Miranda rememoraba que cerca de Los Tunales, una comunidad de pobladores wichis, había ejercido durante nueve años un maestro correntino que había levantado la escuela en una casa de barro que siempre mantenía blanca, con un hermoso jardín y baños para sus niños, a quienes “en su afán de servicio llegó hasta a cortarles el cabello”, y había arrastrado 20 leguas un tronco de quebracho para izar sobre el desierto la bandera argentina. A pesar de todos estos esfuerzos, “fue imprevisiblemente acosado por la malquerencia de los vecinos, hasta que la vida se le tornó insoportable en la soledad” (Miranda, 1948:285). El autor concluía que en aquellas zonas desérticas debía instalarse una Escuela- Hogar porque creía que esta era la única región del Chaco donde se justificaba “su costosa existencia”.

Por último, Miranda hablaba de los indígenas, aclarando que el Chaco tenía más de 15 mil. El maestro relataba que había visto a centenares de indios partir en trenes para la zafra en Las Palmas, a cultivar algodón en Tres Isletas, y otros 32 vagones “totalmente atestados” que iban a los cañaverales del sur de Jujuy (Miranda, 1948: 287). Consideraba que el único camino para educar a los niños indígenas era aplicar los principios de la “nueva escuela” para hacerla más atractiva y transformar las reducciones de indios, donde los religiosos se dedicaban a entregarlos “como mano de obra barata a los empresarios”, en “Colonias Escolares de Indígenas” (Miranda, 1948: 288). La heterogeneidad física, étnica, económica, social y cultural al interior del territorio del Chaco, territorio de aluvión, hacía recordarle a Miranda las

conclusiones de Karl Marx, quien afirmaba “que el modo de producción de la vida material” condicionaba “el proceso de vida social, política e intelectual en general” (Miranda, 1948: 290).

La escuela rural entrerriana: entre el latifundio ganadero y las colonias agrícolas de extranjeros

El segundo texto era del docente Gumersindo Aguer, quien nació en la localidad de Sauce (Entre Ríos) en 1899 (Aguer, 1948: 384).⁴ Su padre era dueño de un establecimiento tambero ubicado en el centro de la ciudad. Hizo sus primeros estudios en la escuela nacional de ese pueblo y en 1913 ingresó a la Escuela Normal de Paraná, donde egresó con los títulos de maestro y profesor en Ciencias (1921). En orden cronológico, se desempeñó como maestro de grado en una escuela de Paraná, fue secretario catedrático de la Escuela Normal provincial “Alberdi”, sub inspector escolar del Departamento de Paraná, director de la Escuela de Menores “Roque Sáenz Peña”, director de la Escuela “Alberdi”, inspector seccional e inspector general de escuelas de la provincia, cargo en que se jubiló en 1945.

Como vimos anteriormente, Aguer era de los maestros que criticaba la “realidad” que presentaban los libros de texto, suponiendo que el niño de campaña era “más sano, más alegre, más robusto y más bueno que el niño de la ciudad” (Aguer, 1948: 294). Haciendo alusión a la crisis económica, Aguer advertía que la población del campo estaba disminuyendo mientras que aumentaba en las ciudades.

Entre Ríos, decía, tenía “grandes zonas perfectamente diferenciadas, con límites naturales propios” y cada una era “una unidad geográfica”. Bajo la premisa que el maestro debía conocer profundamente al niño y su ambiente particular, es decir, “el origen del material humano” con que debía trabajar, identificaba las distintas realidades de las familias en las zonas ganaderas y agricultoras (Aguer, 1948: 299). Afirmaba que, en las primeras, “uno de los males que aflige a nuestra campaña es el latifundio” (Aguer, 1948: 294). Había en la provincia grandes extensiones de tierra poco pobladas, latifundios que se dedicaban al ganado y tenían muy poco personal, sus dueños en general no vivían en la estancia y los peones se encontraban en los puestos perdidos con poquísimas comodidades, viviendo con su compañera y una prole numerosa. Los niños eran pobrísimos, mal alimentados y peor vestidos; y sus padres solo trabajaban en épocas de cosecha, en la trilla, en la esquila, en la hierra y el resto del año hacían changas, domaban, cazaban, pescaban. Desde hacía unos años en la época del maíz, viajaban a Santa Fe y Buenos Aires en busca de trabajo, dejando en soledad a sus mujeres e hijos (Aguer, 1948: 294).

Otra realidad, apuntaba, se vivía en las colonias agrícolas de origen extranjero que se ubicaban en los Departamentos de Diamante y Paraná, entre otros, donde era común encontrar poblaciones nucleadas en aldeas de origen ruso- alemanas. Allí vivían muchas familias hacinadas, en casitas bajas, relativamente limpias pero rodeadas del establo, del chiquero, del corral y del gallinero. Los jóvenes debían ir a trabajar al campo situado a distancia considerable de la aldea: araban, sembraban y en la noche volvían con sus vacas y sus caballos. La existencia de las aldeas, opinaba Aguer, era “siempre un peligro latente para nuestra nacionalidad” ya que había muchos que no hablaban castellano, tenían “ideales políticos exóticos, en abierta discrepancia con nuestro credo democrático”. Los niños concurrían a la escuela fiscal por obligación y recibían la educación alemana en la escuela particular de la aldea.

Los colonos ruso- alemanes que vivían fuera de la aldea, en las tierras que cultivaban, según Aguer, eran los que más habían progresado, “industriosos e inteligentes”; al contrario de las colonias judías, que eran pobres y el cuidado y limpieza de sus tierras dejaba mucho que desear, aunque los padres tenían, igual que en aquellas, una gran preocupación por la educación de sus hijos y cuando podían les costeaban carreras universitarias, aún a costa de grandes sacrificios. Otros que mostraban un gran interés por la educación de sus hijos eran los padres de las colonias suizas, “gente de cultura” que en muchos casos habían donado los locales para las escuelas. Estas convivían con otras colonias que no tenían características propias como las de españoles, italianos y otros extranjeros. Y con colonos originarios de Europa Central que, si

4 En este artículo Aguer hablaba de la Escuela Normal de Maestros Rurales “J.B. Alberdi”, pero no nos referiremos a ella en esta oportunidad.

bien eran trabajadores y honestos, no tenían interés en la educación de sus hijos y los ocupaban en las tareas de la arada, siembra, cosecha, o de juntar el ganado, los bueyes y la tropilla.

En relación con la escuela rural, en tono elogioso, Aguer señalaba que el gobierno peronista de Héctor D. Maya tenía un “vasto plan de edificación escolar” que esperaba se cumpliera. Describía que en general, eran los vecinos los que solicitaban una escuela y alguno ofrecía un local, en carácter gratuito al principio, que luego se lo alquilaba al Estado.

Aguer apuntaba que en una clase predominaba la variedad: entre los cuarenta niños los había “morenos de ojos negros y cabello lacio, rubios de ojos azules”, con delantal blanco limpio y planchado, vestidos de “bombacha y blusa de brin” o “pantalón ajustado a media pierna y camisa de percal” (Aguer, 1948: 301). Algunos tenían asistencia perfecta y otros no, porque su padre estaba sin trabajo, hacía días que no lo veían y la madre lavaba ropa para los empleados de Vialidad. En paralelo, ilustraba Aguer, había una sección de niños más adelantada a quienes el maestro les daba tareas y los atendía en el recreo y fuera de las horas de clase: eran los que irían a la ciudad a continuar sus estudios el año próximo. Los estudiantes sin esas posibilidades, se cansaban de repetir de grado hasta que abandonaban la escuela, quedando así semi analfabetos, situación más peligrosa que la primera porque llegaban hasta ellos “panfletos” de los “malos políticos”. Por falta de herramientas y terreno, en la escuela rural se hacían pocos trabajos prácticos y no había jardín, huerta, gallinero, apiario y/o granja.

El personal se componía en su gran mayoría de maestras normales, había “2356 docentes mujeres y 379 varones” (Aguer, 1948: 303). En consonancia con Miranda y otros maestros, Aguer sostenía que, si bien la maestra normal tenía una preparación suficiente, al frente de la escuela rural no daba los resultados que de ella se esperaban porque “no tenía conocimiento del material humano que le tocaba dirigir y moldear”. Como la escuela no solía ofrecer las mínimas comodidades para que se alojara, debía buscar donde quedarse. Las casas de familia o pensiones disponibles en general le quedaban lejos de la escuela, por lo que debía aprender a andar a caballo o a manejar un sulky. Las cosas más fáciles para la gente del campo, resultaban “complicadísimas para una niña que vivió siempre en la ciudad” y por ello no se sentía feliz y solicitaba al poco tiempo su traslado (Aguer, 1948: 305). Convenía, pues, que se inspeccionara con la mayor frecuencia posible a las escuelas rurales, para ayudar a los maestros a romper su aislamiento y soledad, y mostrarle al vecindario que las autoridades se interesaban por la educación de sus hijos. Aguer proponía que, haciendo las adecuaciones a las distintas realidades, la escuela de campaña fuese igual a la urbana para que el alumno pudiese pasar sin inconvenientes de una a la otra. Proceder en forma distinta, creía Aguer, “sería ir en contra de nuestro ideal democrático, ya que “la educación del niño no puede depender del lugar donde haya nacido ni donde viva” (Aguer, 1948: 311).

La escuela rural santafesina: la educación, “una adaptación al ambiente”

El autor del trabajo sobre Santa Fe era Alberto Maritano, el único de los redactores que no tenía título. Se definía como “hijo de campesinos del maíz” y “autodidacta”, y participaba de los círculos de intelectuales de izquierda. Nacido en Buenos Aires (1902), a los 20 años publicó su primer libro, *Alma y Cerebro*, y en 1926 fundó y dirigía en ese momento, la Escuela Popular Sarmiento en San Jenaro (sic), donde se destacaba el Teatro de Niños (Maritano, 1948). Entre 1930 y 1932 publicó en la revista *Nervios. Ciencias. Artes. Letra*, vinculada al anarquismo argentino. En 1931 fundó *Nuestra Revista*, algunos años después publicó *Recuerdos de la Escuela*, en 1936 *Los Amos*, donde abordaba la problemática de la lucha agraria y las relaciones de una familia burguesa de un pueblo de la pampa gringa (D’Anna, 2018); y seis años más tarde apareció *Pablito*, protagonizado por un niño campesino. En la Mesa Directiva del XV Congreso de la Federación Provincial del Magisterio de Santa Fe de 1945 Maritano ocupó el cargo de vicepresidente. De ese Congreso, fue elegido como suplente ante la Junta de Gobierno de la Unión Argentina del Magisterio (UAM) (Martínez Trucco, 2004). Es decir, tuvo una reconocida presencia en el mundo literario santafesino y capitalino de izquierdas, escribiendo principalmente sobre la educación rural y realizó un innovador aporte pedagógico al escribir y reflexionar sobre la importancia del teatro infantil en la escuela rural (Petitti y Rodríguez, 2021).

Que en las zonas rurales no se cursara la primaria completa, decía Maritano, hacía que el joven campesino no pudiese competir con ninguno de la ciudad, y se sintiese acomplejado y tímido, por lo que era imprescindible que la escuela de campo sumara hasta el sexto grado. Consideraba que la educación era “más bien una adaptación al ambiente” y pasaba a describir cómo vivían los niños campesinos que él conocía. A excepción de los hijos de los colonos propietarios, afirmaba Maritano, la gran mayoría vivía en condiciones miserables y trabajaba “de una manera brutal” (Maritano, 1948: 316). A los seis años, decía, veía a ese niño montado en un viejo caballo cuidando animales, sacando agua o realizando otras tareas como cuidar cerdos y andar de la mañana a la noche como un vagabundo. Iban a la escuela accidentados, con las “manecitas lastimadas, cortajeadas muchas veces”, con “rostros curtidos por el frío” y con las “piernas combadas” por el caballo (Maritano, 1948: 316). Igual que apuntaban Aguer y otros docentes, Maritano agregaba que en la escuela los alumnos leían los libros de texto y se preguntaban “¿por qué no somos nosotros esos campesinos sonrientes y pulcros que aparecen en este libro?” (Maritano, 1948: 320). En suma, la escuela rural, así como estaba, no ayudaba a la población campesina a romper el círculo estrecho en que se desenvolvía.

De acuerdo a Maritano, la única solución para mejorar la educación rural era obligar al Estado a encarar de manera definitiva una reforma agraria: entregar la tierra a los hombres que la trabajaban, facilitándoles los medios para lograr una vida mejor y hacer cumplir las leyes para impedir “que la infancia deje los pulmones y la alegría en los rudos trabajos de campo” o que emigre a las ciudades (Maritano, 1948: 317). Una vez solucionado este problema, lo que se necesitaba, aseguraba, era apartar al niño del trabajo para que “pueda asistir sin fatiga a la escuela y dedique sus energías al juego y al estudio” (Maritano, 1948: 316). En línea con los otros autores, se refería a los maestros y criticaba la formación en la Escuela Normal, que no los preparaba para orientar a la niñez campesina. Igual que Aguer, se enfocaba luego en la maestra mujer, a quien consideraba una “verdadera heroína”, ya que el campo era “un mundo extraño para ella”, de incompreensión y desidia, donde pocas veces cosechaba la “flor de la gratitud” (Maritano, 1948: 320).

A un mayor bienestar, seguía, correspondía una escuela mejor: “mientras los campesinos sean pobres, mientras vivan humillados y temerosos de pasar hambre algún día ¿qué podemos esperar de la escuela?” (Maritano, 1948: 321). Por otro lado, el autor consideraba que los padres no debían aspirar a tener un “maestro agricultor”, pues era absurdo “partir de la premisa de que todos los chicos han de ser, forzosamente, agricultores” (Maritano, 1948: 322). De todos modos, el maestro campesino debía tener un conocimiento cabal de la idiosincrasia del trabajador de la tierra, conocer sus hábitos, su psicología e intentar ayudarlo de manera general, pero la función primordial de la escuela primaria, decía, no era hacer campesinos ni artesanos, sino la de despertar en el niño todas las facultades creadoras. El maestro no tenía que ser solamente un asesor técnico en cuestiones agrícolas, debía llevar a cabo una obra cultural, cultivando la buena música, la lectura y el arte en general. La escuela campesina debía tener biblioteca y sala de espectáculos donde desarrollar el teatro infantil, que daba, según la experiencia de Maritano en su escuela, “resultados verdaderamente sorprendentes” en relación al desarrollo del lenguaje y la imaginación. Contaba que recientemente, una muchacha hija de campesinos que había sido su alumna, Elda Rossi, acababa de publicar un libro de versos que había sido muy bien recibido por la crítica.⁵ Asimismo, remarcaba que la escuela rural, más que ninguna otra, necesitaba estar basada en criterios absolutamente científicos, dado que los padres todavía creían que un curandero quitaba los gusanos a las bestias con solo decir algunas palabras cabalísticas; o recurrían a los misticadores para curar a sus hijos de males variados. La escuela, precisaba, debía combatir estas supersticiones y desterrar la ignorancia. En definitiva, Maritano volvía a concluir que nada podía solucionar el grave problema de la educación rural si no se procedía de inmediato con la reforma agraria y luego se le daba al campesino la escuela que necesitaba.

5 Es probable que se trate de la poeta Elda Virginia Rossi, nacida en Centeno en 1928. En 1947, año al que se refería Maritano, publicó su poemario *Por la orilla de la gleba*. Además, su propia hija, Alma Maritano, nacida en San Genaro, se convirtió en una reconocida escritora santafesina (D’Anna, 2018).

La escuela rural santiagueña: el “mal del éxodo” y los consecuentes problemas sociales

Domingo Antonio Bravo era hijo de madre soltera y había nacido en un paraje de Santiago del Estero, Higuera Chacra, en 1906. Era maestro egresado de La Banda y había trabajado en la Escuela Normal de Adaptación Regional de ese pueblo y en escuelas primarias rurales (Bravo, 1948). Había publicado *Cuadernos de impresiones*, una serie de cuentos sobre el niño campesino, *El maestro en la escuela primaria*, *Atitéticas* en verso y era director de la revista *Picada*, órgano del magisterio santiagueño. Actualmente era director de una escuela semiurbana en donde realizaba “una importante obra de acción social”, al tiempo que se encontraba estudiando en profundidad el idioma quichua.

En línea con los otros autores, Bravo también consideraba que “a cada una de las zonas naturales de la provincia, le corresponde un tipo de escuela rural” (Bravo, 1948: 347). De acuerdo al mapa de Santiago, indicaba, la zona norte era forestal y ganadera; la región del sudeste, limítrofe con Santa Fe, era agropecuaria con cultivos similares; la zona sudoeste era desértica con terrenos salitrosos y ganadería criolla; el oeste era montañoso y de producción forestal, minera y ganadera; y la Mesopotamia, encerrada entre los ríos Salado y Dulce, tenía cultivos de tipo intensivo con riego artificial (Bravo, 1948).

En este escenario, decía Bravo, el niño del medio rural vivía en su gran parte en condiciones precarias y en muchos casos, en la “sórdida miseria”. Habitaba en ranchos, construcciones que albergaban a la vinchuca, que en su mayoría estaban infectadas del parásito del mal de Chagas, enfermedad sin cura que provocaba muchas muertes. Un estudio había mostrado que, en una escuela cercana a Río Hondo, el 36 % de los niños estaban enfermos. Sus padres se ocupaban localmente de la cría de ganado, especialmente caprino, y de trabajos de explotación de maderas. La falta de agua impedía el desarrollo de cultivos, favoreciendo además la persistencia de un nivel de vida muy primitivo. Era común que los niños viviesen a gran distancia de la escuela, por lo que sufrían el frío y en muchos casos, la falta o ausencia de calzados adecuados. Así también, remarcaba el autor, la alimentación era deficiente y los niños estaban desnutridos, dada la falta de trabajos bien remunerados y las sequías. En relación con esto, Bravo veía positivamente la sanción de la ley de ayuda escolar (haciendo referencia a la N° 12558/38) en un distrito donde existía una abrumadora mayoría de escuelas nacionales (Láinez): eran 594 frente a las escuelas provinciales, unas 200. Gracias a esa ley, el Estado nacional proveía de alimento a los niños santiagueños, ya fuese instalando comedores o bien subvencionando a las primarias nacionales, provinciales y privadas, con un monto determinado para costear la comida, además de proveer medicamentos y ropa. Desde la vigencia de la norma, afirmaba Bravo, había mejorado el estado general del escolar campesino.

En las zonas cercanas a Tucumán, Santa Fe y Chaco, padres y niños vivían el “mal del éxodo”, que traía aparejados serios problemas sociales. Desde mayo a septiembre, apuntaba Bravo, las familias enteras cerraban con ramas el rancho, y desde mayo a septiembre iban a la zafra tucumana en carros, jardineras, zorras, caballos, burros y muchos a pie en caravanas, yendo a acampar a la vera de los cañaverales “en promiscuidad dolorosa”. Los niños que acompañaban a sus padres a compartir la suerte del bracero, afirmaba Bravo, perdían prácticamente el año escolar, pues abandonaban la escuela en mayo y volvían a ella en octubre desaprovechando lo poco de bueno que habían aprendido y aprendiendo lo mucho de malo que les enseñaba esa vida de promiscuidad. Bravo contaba que una maestra, aludiendo a los niños llevados por el éxodo, dijo con amargura “Señor, cuando vuelven a pie, andrajosos y enfermos, dan ganas de llorar” y no corrían mejor suerte los niños que quedaban sin sus padres en el rancho abandonado (Bravo, 1948: 341). Además de estas migraciones periódicas se producía “el éxodo de las muchachas” que iban a ocuparse de sirvientas en Buenos Aires.

Otro gran problema que se vivía en la provincia era que la mayoría de las escuelas campesinas funcionaba en ranchos de tierra, adobe y maderas del bosque donde faltaban las más elementales condiciones higiénicas y pedagógicas. Acerca de los docentes, este autor evaluaba negativamente la formación de los maestros en la Escuela Normal común y en la de Adaptación Regional, porque sus egresados recibían “una formación enciclopedista y teórica” que no los preparaban bien para la escuela rural, limitándose a intentar combatir el analfabetismo, creando

así el semi analfabetismo de la campaña. Creía que el maestro rural tenía que saber y hacer de todo: además de pedagogo, debía ser carpintero, avicultor, hortelano, apicultor, ganadero, industrial y enfermero; y consideraba que todas las escuelas debían tener una pequeña granja.

Dentro de los posibles remedios, Bravo sugería que las escuelas rurales impartieran los mismos programas de la escuela urbana más los siguientes contenidos: Elementos prácticos de zootecnia (cuidado, selección, baños y curaciones del ganado); Carpintería; Herrería; Lechería; Apicultura (abeja doméstica); Economía Doméstica (cocina santiagueña); Corte y confección; Industrias domésticas: tejeduría, escobería, etc.; Higiene y sanidad: enfermedades endémicas y epidémicas. Mal de Chagas, tuberculosis, brucelosis y paludismo. Propender a la construcción del rancho de antivinchuca; y Geografía, historia y folklore regional (Bravo, 1948: 348).

Asimismo, el Estado debía realizar una gran inversión en obras de infraestructura que solucionaran el problema del agua: irrigación artificial, canales, represas y excavaciones de pozos. Solo con estas medidas podría retenerse a la población en el campo, evitar el éxodo y solucionar, por sí solo y en gran parte, el problema educacional. Convendría también, agregaba, organizar “núcleos rurales” para concentrar la población en terrenos expropiados, de esta manera las escuelas tendrían una mayor matrícula y funcionarían mejor, ya que podrían brindar más servicios. Sería conveniente agregaba, que el gobierno peronista efectivizara lo propuesto en el Plan Quinquenal sobre financiar el transporte, desayuno y almuerzo para los niños que se encontraban alejados de la escuela. Y en determinadas zonas donde la deserción escolar era muy aguda, Bravo proponía crear un Hogar- Escuela, y restablecer el proyecto provincial de la “escuela de niños granjeros”.

La escuela rural sanjuanina: atender a las “circunstancias” del medio que la rodeaban

Los redactores del último trabajo eran los docentes Blanca Gutiérrez y Natale Francile, miembros activos de la Sociedad Gremial del magisterio sanjuanino, por cuyo encargo habían redactado el informe sobre la escuela rural de su provincia. Sin agregar más datos, en su biografía se afirmaba que eran “maestros campesinos” que conocían “muy bien” las condiciones en que se desenvolvía la educación rural de su provincia (Gutiérrez y Francile, 1948:385).

Comenzaban asegurando que las características de los niños y niñas dependían de factores étnicos y geográficos, en una provincia que tenía el 30 % de extranjeros ubicados en las zonas favorecidas por la naturaleza para el cultivo intensivo. Los nativos tenían “caracteres psicológicos” tradicionales y se encontraban en una situación desventajosa frente al extranjero, mejor equipado para las faenas rurales por costumbres que traían de sus tierras natales. Esta diferencia en la composición étnica de los grupos sociales en los diferentes departamentos de la provincia, determinaba la disparidad económica y social de sus habitantes, y eran factores influyentes en los resultados del desenvolvimiento de las tareas educativas. El hombre de campaña casi en su mayoría, se dedicaba a las tareas agrícolas como propietario o jornalero en fincas de viñedos u otros cultivos. En San Juan predominaba el régimen de la pequeña explotación rural: el 84,41 % de las propiedades tenía una extensión menor de 10 ha, y las mejores tierras estaban en manos de extranjeros. Debido a la pobreza generalizada del jornalero y del propietario nativo, se encontraban problemas sociales de grave importancia para el individuo y para la sociedad. Era el niño del campo el que sufría “las consecuencias del mal ejemplo” que recibía de los mayores, “tomados por el vicio adquirido en el boliche”, único centro de esparcimiento. Un dato revelador de la gravedad que alcanzaba esta situación social, era “el índice elevado de madres solteras entre niñas apenas entradas en la adolescencia” (Gutiérrez y Francile: 355).

Los autores afirmaban que había 120 escuelas provinciales y 161 nacionales, de las cuales más de la mitad eran rurales. Caracterizaban varios tipos de escuelas, pero nos detendremos solo en las de nivel primario. La provincia había creado ocho escuelas primarias que tenían materias agrarias. Los autores pasaban a describir una de ellas, fundada en 1945, ubicada en el centro de una zona agrícola de cultivo a 12 km de la capital, con cinco grados, 170 niños inscriptos, 4 maestros normales y 5 especiales y asentada en un terreno de 8 mil metros cuadrados. En ese pueblo predominaban las chacras cuyos propietarios eran casi todos extranjeros. En la escuela las niñas cursaban Cocina y Labores, Economía Doméstica e

Industrialización de los productos de la zona (frutas, legumbres, etc.), Telar y Labores. Los varones asistían a clases de Agricultura, Apicultura, Avicultura y Sericultura y para el futuro se tenía proyectado anexar talleres de Carpintería, Herrería y Mimbtería (producto de la zona). Esta experiencia, explicaban los autores, todavía era muy nueva como para realizar un balance. En el pasado, recordaban, otros ensayos de escuelas de orientación práctica habían tenido resultados deficientes debido a los locales inadecuados en que funcionaban, la falta de medios, la escasez de material prima y de material didáctico.

El otro tipo de establecimientos que presentaban eran las dos Escuelas- Hogar ubicadas en la zona cordillerana (en Malimán y Huerta de Huachi) que fueron fundadas para los hijos de puesteros que habitaban en parajes muy apartados, tenían internado y buscaban solucionar el problema de la deserción escolar y el ausentismo, debido a las grandes distancias que separaban al niño de la escuela. Funcionaban todos los grados de la primaria y tenían alrededor de 40 alumnos. A pesar de no poseer edificios adecuados, los resultados obtenidos eran “inmejorables”, siendo a la fecha el único medio eficaz que combatía el analfabetismo en las regiones más apartadas (Gutiérrez y Francile, 1948: 361).

Más allá de estas experiencias, creían, igual que los autores arriba desarrollados, que el maestro de la escuela rural se encontraba apartado y solitario, las viviendas donde debía alojarse eran insuficientes y antihigiénicas y esta situación deprimía su espíritu, por lo que solo el que tenía una gran necesidad económica aceptaba esos cargos. La verdadera escuela rural, sostenían, la “necesaria en la campaña como elemento constructivo de la sociedad, capaz de elevarla a formas superiores de convivencia con un mejor y más elevado estándar de vida”, no había sido creada aún (Gutiérrez y Francile, 1948: 364). En definitiva, para planificar una buena escuela rural, esta debía tener los mismos programas y extensión que la escuela urbana atendiendo además, a las circunstancias particulares que la rodeaban, como las “condiciones fisiográficas de la región” en que se hallaba asentada, la dispersión de la población, las distancias y obstáculos naturales que dificultaban el acceso a la escuela, las particularidades sociales del medio humano, como ser, la constitución de la familia, costumbres, atraso e ignorancia de los pobladores, la vivienda y los medios de vida, el porvenir productivo, industrial y comercial de la zona, y por último, el edificio escolar y los materiales didácticos apropiados (Gutiérrez y Francile, 1948: 365)

4. A modo de síntesis: el carácter plural de la ruralidad en las voces de los maestros

A continuación, en base a las caracterizaciones de la escuela rural descriptas en el apartado precedente, nos proponemos articular las diferentes propuestas en relación a la posición desde donde escriben estos maestros y al señalamiento sobre el carácter plural de la ruralidad. Si bien no tenemos datos sobre los autores de San Juan, hemos visto que los demás eran docentes en ejercicio –solo uno se había jubilado recientemente–, tres provenían de hogares rurales (Aguer, Maritano y Bravo), habían egresado de las Normales de Resistencia, Paraná y La Banda, uno no tenía título (Maritano), llegaron a ser directores de primarias públicas (Miranda, Bravo) y de una privada (Maritano), y el titulado de Paraná alcanzó el puesto de director de una Escuela Normal provincial (Aguer). Tres solían dirigir y/o escribir en revistas pedagógicas (Miranda, Maritano y Bravo), publicaciones de izquierda (Maritano) y dos eran autores de libros sobre temáticas rurales (Maritano y Bravo). Casi no hacían referencia al gobierno peronista, a excepción de Bravo y Aguer, que mencionaban el primer Plan Quinquenal y un proyecto de edificación de escuelas provinciales del gobernador entrerriano. En suma, estos maestros exhibían trayectorias destacadas dentro del magisterio, especialmente los que provenían de familias rurales: habían logrado terminar la escuela primaria de seis años, lo que les permitió continuar sus estudios, recibirse, trabajar de maestros y ascender en la carrera como directores en un tiempo relativamente corto. Maritano, sin título, era reconocido en su comunidad y junto a los padres fundó una escuela particular que dirigía, introduciendo innovaciones como el teatro infantil, mientras que participaba de los debates de la época. Como acabamos de ver, eran maestros que podían ser considerados intelectuales o familiarizados con

el trabajo intelectual. Los escritos que presentaron para la revista tenían la estructura de informes de investigación que combinaban distintos tipos de datos contextuales con su experiencia personal como maestros rurales.

En relación con el contenido de los artículos, presentaremos a continuación los diagnósticos y las propuestas que hicieron referidos a la niñez, los padres, la escuela y los maestros. Hemos visto que todos los textos tenían un tono de denuncia y se concentraban en retratar la pobreza generalizada en la que se encontraban las familias y las escuelas rurales. Mostraban que las condiciones de los niños, sus padres y las escuelas dependían de las características geográficas, productivas y sociales de cada lugar, aunque algunas cuestiones eran comunes. Los autores hacían referencia a la diversidad de niños que se encontraban en los distintos lugares: hijos de padres de pueblos originarios (en Chaco), nativos (en San Juan), inmigrantes: ucranianos (en Chaco); rusos-alemanes, españoles, italianos, judíos, suizos y de Europa central (en Entre Ríos), italianos y españoles (San Juan). Afirmaban que los padres de pueblos originarios, los nativos y algunos inmigrantes (ucranianos, de Europa Central) no estaban interesados en la educación de sus hijos, no hablaban castellano ni se esforzaban en aprenderlo y se resistían a la nacionalización (rusos- alemanes). Los únicos prósperos eran los padres propietarios, casi siempre de origen inmigrante (Entre Ríos, Santa Fe, San Juan), pero los autores no hacían casi ninguna referencia a ellos. Los padres más empobrecidos eran propietarios de terrenos muy pequeños (San Juan), no eran dueños de las parcelas que trabajaban y estaban en condiciones de intrusos en tierras fiscales (Chaco) o bien eran arrendatarios que pagaban alquileres muy altos (Chaco, Entre Ríos). Debían emplearse como peones o jornaleros en zonas forestales (Chaco), como puesteros de estancias (Entre Ríos, San Juan), tenían dificultades para trasladar sus cosechas en zonas de bajos y esteros (Chaco), se encontraban en zonas desérticas sin mayores posibilidades (Chaco, Santiago del Estero), y vivían de changas, cazaban y pescaban (Entre Ríos). Debían trasladarse en tiempos de cosecha (Entre Ríos, Santiago del Estero) a otras provincias, viajando con los niños o dejándolos solos (Entre Ríos).

Los hijos de estas familias trabajaban desde muy pequeños: montaban a caballo, cuidaban animales, sembraban (Santa Fe, Entre Ríos, San Juan) y estas actividades les deformaban las piernas, los lastimaban y les cortaban las manos (Santa Fe). Estos niños vivían en ranchos miserables y se enfermaban de tuberculosis, paludismo, brucelosis y mal de Chagas, sentían el frío por la falta de ropa y calzados adecuados, estaban desnutridos (Santiago del Estero) o expuestos a “vicios” en los “boliches” (San Juan). Además, las niñas corrían otros riesgos por su condición de mujeres: eran violadas y embarazadas (San Juan), prostituidas por sus padres (Chaco) o enviadas como sirvientas a Buenos Aires (Santiago del Estero). Ante esta cruda realidad, y sobre todo durante la crisis de los años de 1930, los autores señalaban que muchas familias habían decidido emigrar a las ciudades donde creían que aún con la economía debilitada, había más oferta de empleos, los salarios eran mejores y la vida resultaba más atractiva.

Coincidían en que la escuela rural tenía casi siempre dos grados y solo excepcionalmente se llegaba al cuarto, por lo que los alumnos terminaban siendo semi analfabetos. Solo una minoría privilegiada era enviada a otro lugar a terminar la primaria (Entre Ríos). Estos establecimientos funcionaban en locales inapropiados (casas particulares), poco saludables (ranchos) a los que les faltaban mobiliario y materiales de enseñanza.

Mencionaban positivamente la Ley de 1938 y la ayuda social que estaban recibiendo las escuelas y sus alumnos (Santiago del Estero), el funcionamiento de las Escuelas Hogares (San Juan) y de las escuelas ambulantes (Chaco). Existía un consenso en que los maestros que habían cursado en las Escuelas Normales comunes y de Adaptación Rural, estaban mal preparados – salvo algunas excepciones- para afrontar estas distintas realidades como, por ejemplo, tener que dar clases en cursos plurigrados con niños de edades muy diferentes. Esta inadecuada formación, hacía que con frecuencia los docentes se viesan afectados por la soledad, la depresión y el aislamiento.

Del lado de las soluciones, todos creían que primero había que cambiar de raíz la estructura económica, para luego poder mejorar la educación. Los autores proponían distintas

cosas según cada problemática: entregar títulos de tierras en las áreas fiscales, regular los precios de los alquileres para los arrendatarios (Chaco, Entre Ríos), concientizar sobre el problema de la explotación forestal indiscriminada, mejorar el transporte fluvial (Chaco), desterrar el latifundio en las zonas ganaderas y poco pobladas (Entre Ríos), expropiar terrenos (Santiago del Estero), realizar una reforma agraria (Santa Fe), efectuar obras de infraestructura para hacer llegar el agua a las zonas desérticas (Santiago del Estero) y capacitar a los pequeños propietarios (San Juan). Solo con este tipo de medidas que trascendían a la cartera educativa, creían que se podía evitar la pobreza generalizada, el éxodo a las ciudades, el trabajo temporario y la explotación infantil, entre otros.

Una vez mejorada la situación de las familias, los autores consideraban que era el maestro la única figura que podía realizar la adaptación de la escuela al medio que le tocaba trabajar. Por su lado, el ministro de educación – provincial o nacional- tenía que garantizar que la escuela rural tuviese los seis grados y los mismos programas que la escuela urbana. Algunos autores planteaban que la escuela debía profundizar sus contenidos patrióticos frente a las comunidades de inmigrantes (Entre Ríos), tener una granja y un maestro que impartiese materias agrarias (Entre Ríos, Santiago del Estero, San Juan), aunque uno de ellos pensaba que era innecesario que el docente tuviese conocimientos agrarios porque creía que la función de la escuela rural era combatir la ignorancia, estimular la inteligencia, el amor a la lectura y enseñar conocimientos científicos (Santa Fe). Respecto al tipo de escuela, proponían instalar en parajes apartados y en lugares con población aborigen más Escuelas Hogares (Chaco, Santiago del Estero, San Juan), eliminar las reducciones de indios y crear Colonias Escolares Indígenas (Chaco), sostener y mejorar las escuelas ambulantes en las regiones de explotación forestal (Chaco), fundar escuelas de niños granjeros, ampliar la cobertura de ayuda escolar, formar núcleos rurales y establecer el transporte y las comidas para los niños que vivían alejados (Santiago del Estero).

5. Reflexiones finales

En este trabajo presentamos una compilación de artículos escritos por seis maestros sobre la escuela rural en un Territorio Nacional y cuatro provincias (Chaco, Entre Ríos, Santa Fe, Santiago del Estero y San Juan) que fueron publicados en una revista identificada con el pensamiento de izquierda latinoamericano y antifascista y cuya edición fue coordinada por una conocida pedagoga rosarina, Olga Cossettini. Los autores habían sido convocados por la educadora en tanto representantes de sus asociaciones de magisterio y eran casi todos hombres. Es decir, a pesar de que la docencia era una profesión altamente feminizada, eran los varones quienes estaban al frente de este tipo de organizaciones, igual que sucedía en otros ámbitos.

En relación al perfil de los maestros que escribieron – cinco varones y una mujer-, vimos que en general, habían nacido a principios del siglo XX, algunos provenían de hogares rurales, estudiaron en las Escuelas Normales – excepto uno, que no tenía título-, y tenían una extensa experiencia como docentes en distintas escuelas rurales. Acerca del contenido de sus escritos, hemos evidenciado que los maestros reconocían ciertas dificultades que afrontaba la educación rural a mediados de siglo XX y que atravesaban los diferentes espacios, las cuales tenían que ver con la escasa cobertura de las escuelas rurales, la pobreza de las familias y la migración, el trabajo infantil, la falta de preparación de los maestros para enseñar en escuelas rurales que tenían plurigrados y personal único y el estado deteriorado de los edificios escolares que no ofrecían las condiciones que la pedagogía y la higiene aconsejaban. Pero también pretendimos mostrar que planteaban en qué sentido cada Territorio Nacional y provincia estaba lejos de ser un espacio homogéneo y que el tipo de niños, padres y establecimientos educativos, era altamente dependiente de las características geográficas y productivas de cada zona, del tamaño de la población, del régimen de tenencia de la tierra, y de los habitantes que se habían asentado (aborígenes, criollos, inmigrantes), entre otros.

Del lado de las soluciones, los redactores creían que era necesario implementar medidas que trascendieran lo escolar y que modificaran radicalmente las estructuras económicas que producían aquellas desigualdades. Solo de esta manera, aseguraban, se mejorarían las

condiciones de vida de los padres y los niños, y posteriormente, el Estado podría crear las escuelas adecuadas y los maestros podrían realizar su adaptación a ese medio rural particular. Ahora bien, dichas soluciones no podían ser unívocas. Era necesario atender a los diferentes ambientes escolares ya que a cada zona, a cada población, correspondía una escuela rural. Es decir, los maestros describían la heterogeneidad de los espacios rurales que componían sus provincias y territorios. En un contexto en el cual desde el Estado nacional se proponía unificar la educación, para dar respuesta a las diferencias entre las escuelas nacionales y las provinciales, los maestros autores de los trabajos aquí analizados, enfatizaban más que en diferenciar la escuela rural de la urbana, en atender las propias especificidades de los espacios rurales. Ahora bien, ese reconocimiento de la especificidad, debía brindar la igualdad de oportunidades para concluir el ciclo primario obligatorio.

¿En qué consistía la especificidad de la escuela rural? La diferenciación no debía implicar menores contenidos y menos tiempo de escolarización, sino una escuela adaptada al medio. En suma, coincidían en que la solución debía llegar desde el Estado – nacional y/o provincial- cuyos funcionarios debían tener en cuenta dos aspectos: uno enfocado en la cuestión económica y otro en la educativa, pero ambos debían basarse en un diagnóstico pormenorizado para decidir qué política aplicar. Es decir, era necesario reconocer la heterogeneidad espacial, para brindar soluciones que atendieran a la misma. Así como las propuestas de cambiar la estructura económica debían definirse en base al tipo de propiedad de la tierra y la situación de las familias (trabajadores estacionales, peones, puesteros, arrendatarios, colonos, pequeños propietarios, inmigrantes, indígenas, entre otros), también la creación de escuelas (Escuelas Hogares, ambulantes, fijas, plurigrados, graduadas, etc.) implicaba su adecuación a las realidades heterogéneas de los territorios. Para concluir, quisiéramos señalar que en futuras investigaciones habría que continuar desarrollando estudios que abarquen diferentes provincias y espacios locales y que permitan seguir avanzando en el conocimiento del carácter plural de la escuela rural.

6. Documentos

- Aguer, Gumersindo (1948). “La escuela rural entrerriana y la Escuela Normal de Maestros Rurales J.B. Alberdi”. En: *Cursos y Conferencias*, N° 191-192, pp. 291- 312.
- Bravo, Domingo (1948). “La escuela rural santiagueña”. En: *Cursos y Conferencias*, N° 191-192, pp. 337-352.
- Cossettini, Olga (1948). “Prefacio”. En: *Cursos y Conferencias*, N° 191-192, pp. 261-262.
- Gutiérrez Blanca Aida y Francile, Natale (1948). “La escuela rural sanjuanina”. En: *Cursos y Conferencias*, N° 191-192, pp. 352-366.
- Entre Ríos (1947). Primer Congreso de Presidentes de Consejos Generales de Educación, Paraná.
- Maritano, Alberto (1948). “La escuela rural santafesina”. En: *Cursos y Conferencias*, N° 191-192, pp. 313- 336.
- Miranda, Guido (1948). “La escuela rural chaqueña”. En: *Cursos y Conferencias*, N° 191-192, pp. 263-290.
- Mura, P. O., (1948). *Informe sobre Las Jornadas Educativas de San Juan. Labor de la Conferencia Nacional sobre coordinación de la enseñanza*. Universidad Nacional del Litoral, Instituto Social, Santa Fe.
- S/a (1948). “Biografías”. En: *Cursos y Conferencias*, N° 191-192, p. 383- 384.

7. Bibliografía

- Ascolani, Adrián (2000). “La pampa pródiga. Una imagen del mundo rural para escolares (1920/1945).” En: *Mundo Agrario*, Vol. 1, N° 1, pp. 1-16.
- Ascolani, Adrián (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, Favia (org.). *Educação Rural em Perspectiva Internacional. Instituições, Práticas e Formação do Professor*. Brasil: Unijuí.
- Ascolani, Adrián (2012). "La escuela primaria rural en Argentina. Expansión, orientaciones y dificultades (1916-1932)." En: *Revista Teias*, vol. 14, Nº 28, pp. 309-324.
- Ascolani, Adrián (2017). "Concepciones reformistas en torno a las funciones de la educación primaria rural Argentina (1930-1960)". En: *Dialogia*, Nº. 25, pp. 43-68.
- Billorou, María José (2008). "El surgimiento de los comedores en La Pampa en crisis". En: *Quinto Sol*, Nº 12, pp. 175-200.
- Carli, Sandra (1993). "Modernidad, diversidad cultural y democracia en la historia educativa entrerriana (1883-1930)". En: Puiggrós, Adriana (dir.) *La educación en las provincias y territorios nacionales (1885-1945)*. Buenos Aires: Galerna.
- Cian, Janet (2019). "¿Maestros agricultores? La formación del magisterio rural en Entre Ríos, Argentina (1903-1914)". En: Cantero, D. (coord.) *Experiencias latinoamericanas para re- pensar la educación rural*. Temuco: Universidad Católica de Temuco.
- Civera Cercedo, Alicia, Alfonseca Giner de los Ríos, Juan y Escalante Fernández, Carlos (2011). *Campesinos y escolares: la construcción de la escuela en el campo latinoamericano (siglos XIX y XX)*. México: Porrúa.
- Corréa Werle, Flavia, López, Oresta y Triana, Alba (org.) (2018). *Educação rural na América Latina*. Sao Leopoldo: Oikos.
- Cragolino, Elisa (2011). "El acceso a la educación básica rural en familias campesinas de Córdoba (Argentina) como resultados de múltiples historias". En: *Aberto, Brasília*, Vol. 24, Nº. 85, abr. 2011, pp. 145-162.
- D'Anna, Eduardo (2018). *La literatura de Santa Fe. Un análisis histórico*. Rosario: Espacio Santafesino Ediciones.
- Dalla- Corte Caballero, Gabriela (2012). *Mocovíes, franciscanos y colonos en la zona chaqueña de Santa Fe (1850-2011)*. Rosario: Prohistoria.
- Fernández, Sandra (2019). "Olga Cossettini y el Colegio Libre de Estudios Superiores en Rosario (Argentina), 1939- 1940". En: *Historia Social*, Nº 36, pp. 133-159.
- Fernández, Sandra y Caldo, Paula (2013). *La maestra y el museo. Gestión cultural y espacio público. 1939-1942*. Rosario: Secretaría de Estado de Ciencia de la provincia de Santa Fe.
- Fiorucci, Flavia (2018) "Relatos de la docencia rural: la escuela que contaron los maestros (1920-1950)". En: Flavia Fiorucci y Laura Graciela Rodríguez (comps.) *Intelectuales de la educación y el Estado: maestros, médicos y arquitectos*. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.
- Gutiérrez, Talía (2002). "El medio rural pampeano en el discurso educativo peronista. Buenos Aires, 1946-1955." En: *Cuadernos del PIEA*, Buenos Aires: UBA, pp. 5-34.
- Gutiérrez, Talía (2007). *Educación, agro y sociedad; políticas educativas agrarias en la región pampeana, 1897-1955*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.
- Jorge Navarro, Jorge Gastón (2012). "Educación técnica rural en Argentina (1910-1960)." En: *Revista Escuela de Historia*, Nº. 11, Vol. 2, pp. 1-21.
- Lionetti, Lucía; Civera Cercedo, Alicia y Corréa Werle, Flavia (comp.) (2013). *Sujetos comunidades rurales y culturas escolares en América Latina*. Rosario: Prohistoria.
- Lionetti, Lucía (2018). "La "territorialidad" en la educación rural en Argentina. Miradas macro y aproximaciones micro". En Corréa Werle, Flavia, López, Oresta y Triana, Alba (org.). *Educação rural na América Latina*. Sao Leopoldo: Oikos.
- Martínez Trucco, Amalia (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, Susana (2014). *Educación Rural, Inmigración y Relaciones Sociales. Dos procesos de colonización agrícola en la provincia de Entre Ríos*. Buenos Aires: La Colmena.
- Nicoletti, María Andrea (2004). "La congregación salesiana en la Patagonia: civilizar, educar y evangelizar a los indígenas (1880- 1934)". En: *Estudios interdisciplinarios de América Latina y el Caribe*, Tel Aviv, vol. 15, pp. 71-92.

- Moriconi, Miriam y Caldo, Paula (2006). *Vivir para contarlo. Memoria e indicios visuales del pueblo de Luis Palacios (Estación La Salada)*. Rosario: Prohistoria.
- Padawer, Ana (2010). “De la infancia abstracta a la comunidad viva: la experiencia de Luis F. Iglesias en la escuela rural unitaria.” En: Silvia N. Roitenburd y Juan Pablo Abratte (comp.) *Historia de la Educación en la Argentina del discurso fundante a los imaginarios reformistas Contemporáneos*. Argentina: Editorial Brujas.
- Pérez, Alberto (2004). “Sembrar abecedarios donde se siembran los trigales: la educación rural santafesina en el discurso del primer peronismo (1946-1955).” En: *Anuario de Historia de la Educación*, N° 5, pp. 105-120.
- Petitti, Mara (2016). “La educación primaria en los campos de la provincia de Buenos Aires (1943-1955).” En: *Mundo Agrario*, N° 17, Vol. 34, pp. 1-23.
- Petitti, Mara y Rodríguez, Laura Graciela (2021). “Un maestro santafesino: reflexiones alrededor de la escuela rural (años de 1940 y 1950).” En Bustamante Vismara, J., Loayza, A. y Reisin, P. (comps.) *Maestras y maestros en América Latina (1800-1950)*, en prensa.
- Rodríguez, Laura Graciela (2019). “Cien años de normalismo en Argentina (1870-1970). Apuntes sobre una burocracia destinada a la formación de docentes”. En: *Ciencia, Docencia y Tecnología*, vol. 30, N° 59, pp. 200-235.
- Rodríguez, Laura Graciela (2020). “Las Escuelas Normales creadas para formar maestros/as rurales (Argentina, 1903-1952)”, *Mundo Agrario*, N° 47, Vol. 21, pp. 1-25.