

"Los niños de escuela rural": educación e infancia en el Territorio Nacional de la Pampa en la primera mitad del siglo X.

María José Billorou.

Cita:

María José Billorou (2015). *"Los niños de escuela rural": educación e infancia en el Territorio Nacional de la Pampa en la primera mitad del siglo X. 4tas Jornadas de Estudios sobre la Infancia, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/4jornadasinfancia/13>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/eZep/acW>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.
Para ver una copia de esta licencia, visite
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>.

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

“Los niños de escuela rural”: educación e infancia en el Territorio Nacional de la Pampa en la primera mitad del siglo XX

María José Billorou
(IESH-UNLPam)

A principios del siglo XX, el cuidado y la protección a la infancia convocaron la atención creciente de la opinión pública y legitimaron la implementación estatal de políticas específicas. La protección a la infancia, se transformó después de la primera guerra mundial en un tema central de la agenda internacional, posibilitó la difusión de ideas, discursos y prácticas dentro de la comunidad científica y educativa que legitimó la ampliación de la esfera de intervención estatal sobre la familia.

De esta manera, especialmente en la década de 1930, se transformaron las demandas en torno a las funciones que debía realizar el sistema educativo. Las limitaciones del sistema educativo nacional en el cincuentenario de su gestación generaron iniciativas que buscaron fortalecerlo, a partir de los bajos índices de alfabetización especialmente en las zonas del territorio más alejadas de los centros urbanos. Este trabajo analiza las propuestas que desde el colectivo educativo se generaron para la infancia rural, niñez “abandonada” que recibió una atención especial en tanto reserva y capital humano de la nación.

Las acciones de los maestros en las escuelas rurales descriptas en diferentes publicaciones educativas especialmente, el Monitor de la Educación Común, y una Revista de la zona sudoeste pampeana *La Moderna* junto a los archivos escolares nos permiten adentrarnos en la situación de los niños del campo pampeano, corazón de la actividad agrícola ganadera argentina.

Las escuelas de campaña

El sistema educativo argentino formó parte del proyecto modernizador, al cumplir una función de inclusión social que buscaba integrar a vastos sectores de la sociedad, al tiempo que operó como un recurso eficaz para la movilidad social. El propósito de socialización política orientado a la adquisición de determinadas conductas entre ellas la fidelidad a la patria, la moralidad en las costumbres y la virtud ciudadana solían podían concretarse a través de la fortaleza física, el coraje, la destreza y la cultura del trabajo; en pos de estos objetivos, la escuela incorporó la enseñanza de la higiene, la educación física y del trabajo

manual. El anhelo que guió su tarea fue la trasmisión de una educación integral que desarrollara las potencialidades intelectuales, físicas y morales de cada individuo (Lionetti, 2007).

La prioridad en los inicios del sistema fue la incorporación de la mayor parte posible de la población escolar a las aulas para lograr combatir el analfabetismo¹. Hacia 1895, de la población total de la República Argentina, 3.933.638, el 7,5% frecuentaba la escuela (Lionetti, 2007:70). En la región pampeana donde la población rural duplicaba a la urbana² cada mil niños, 310 asistían a la escuela en la provincia de Buenos Aires, 269 en Santa Fe, 245 en Entre Ríos y 208 en Córdoba (Ascolani, 2012:310).

La instalación de establecimientos educativos a lo largo de todo el territorio se convirtió en la prioridad de las acciones de las autoridades nacionales y provinciales; por lo tanto, el campo argentino se sembró de escuelas. Aunque en un primer momento la mayoría de las escuelas se ubicó en pequeñas localidades y poblados, la población que asistía a ellas era predominantemente rural. La escuela rural primaria³ en el país fue la más extendida en número en Latinoamérica hasta la primera mitad del siglo XX (Ascolani, 2012).

La ley 1420, que organizó la estructura educativa en el país, establecía la diferenciación entre la escuela rural y la urbana; ya que la primera debía enseñar nociones de agricultura y ganadería⁴; sin embargo el cumplimiento de esta norma se realizó en forma intermitente de acuerdo a la voluntad, disposición y aptitud de los maestros (Gutiérrez, 2011).

¹ Hacia 1895 se contabilizaban 3326 escuelas, 8515 maestros de todas las categorías, 285.854 alumnos inscriptos, 221.745 de asistencia media (Lionetti, 2007:70).

² En la región pampeana, formada por las provincias de Buenos Aires, Santa Fe, Entre Ríos, Córdoba y el Territorio Nacional de La Pampa, la población rural alcanzaba 1.230.729 habitantes mientras que la población urbana sólo comprendía los 656.783 habitantes (Ascolani, 2012:310).

³ La conformación del sistema educativo rural se convirtió en un tema de investigación recién en las últimas décadas en la Argentina, especialmente en una cantidad importante de trabajos que priorizó el recorte regional. Los estudios centrados en agricultura desde la sociología rural y la historia social han abordado la escuela en el mundo rural como objeto de estudio específico (Civera, 2011:13-14).

⁴ La ley 4874 propuesta por el legislador Manuel Laínez sancionada en 1905 también reafirmaba la enseñanza de las actividades productivas distintivas de cada región (Ascolani, 2012). La orientación de las actividades en la escuela se justificaba, en palabras de Víctor Mercante pedagogo positivista, porque la naturaleza innata infantil debía ser combatida a fin de lograr su adaptación al medio, es decir, la adecuación de sus facultades al medio que actuaba (Carli, 2002:109)

A principios de siglo XX, los datos del Censo Escolar⁵ de 1909 demostraban que el 50% de la población escolar estaba alfabetizada y un 25% semianalfabetizada⁶(Ascolani, 2012:311); situación que develaba tanto los alcances como los límites del proyecto educativo.

Desde los inicios del siglo XX, las autoridades educativas llevaron adelante políticas de protección y asistencia, destinadas preferencialmente a los escolares urbanos; cuyos objetivos fueron tanto la reducción de la mortalidad infantil como la construcción de respuestas a los desafíos que planteaba la presencia de niños en las ciudades (Billorou, 2011). La atención se dirigió a las ciudades, consideradas como riesgosas y perjudiciales para el desarrollo armónico de la niñez en contraposición con el mundo rural. El campo, idealizado como un espacio de salud y de armonía, se convirtió para una parte de la sociedad argentina y de sus sectores dirigentes en un destino terapéutico, reformador y moralizante; la combinación de la vida al aire libre, fuente de salud y la posibilidad de trabajar en la campaña aseguraban al mismo tiempo una existencia más sana como la obtención de una profesión útil, adecuada y decente⁷. Detrás de estas propuestas, también se encontraba la intención de detener con estas medidas el incipiente proceso de migración de la población rural hacia los centros urbanos, especialmente del Litoral.

Las ideas pedagógicas que se difundieron en la Argentina en las primeras décadas del siglo XX colaboraron con el ideal de la educación en los ámbitos rurales. Las prácticas pedagógicas de la Escuela Nueva⁸ argumentaron la necesidad del protagonismo de los alumnos en la relación escolar, bajo principios políticos democráticos; criticaron la didáctica positivista centrada en la acción del maestro, consideraron el desarrollo

⁵ Los censos educativos registraron los logros y las limitaciones de la escuela pública; operaciones estadísticas con clara intencionalidad política fueron el producto de la preocupación por registrar los índices de alfabetización, y de ese modo, suministrar las bases empíricas para justificar las decisiones políticas (Lionetti, 2007:67).

⁶ El censo consideraba analfabetos a quienes no sabían leer y escribir, semi-analfabetos a quienes solo podían leer y alfabetos a quienes sabían leer y escribir.

⁷ Talía Gutiérrez ha estudiado la acción del Patronato de la Infancia guiado por esta visión en las escuelas patrias y en la Colonia Escuela de Claypole (Ver Gutiérrez, 2004).

⁸ La escuela Nueva se desarrolló en Argentina como reacción al positivismo, puesto en discusión a principios del siglo XX en diversos escenarios políticos e intelectuales. Se difundieron en Argentina la obra de diferentes pedagogos que adherían a este movimiento: Adolphe Ferrière, Edouard Claparède, Ovidio Decroly, María Montessori y John Dewey. Las ideas pedagógicas de este movimiento se incorporaron en la formación docente, generaron numerosas experiencias educativas y posibilitaron reformas parciales del sistema educativo (Padawe, 2010).

psicológico del niño y crearon experiencias de autonomía y gobierno infantil (Carli, 2002). De esta manera, acentuaron la importancia de la actividad infantil en el proceso de su propio aprendizaje. La escuela debía despertar la inteligencia infantil mediante la observación y experimentación directa en la naturaleza, nuevo escenario fuera del aula como contraposición de la educación vigente puramente intelectual de corte enciclopedista desarrollada entre cuatro paredes; por lo tanto, se impulsó la realización de nuevas actividades de taller, huerta y granja.

Finalmente, otro conjunto de ideas favoreció una visión modélica de la escuela rural; la existencia de estos establecimientos educativos dispersos por todo el territorio materializaba el amor a la tierra y afianzaba el sentimiento de nación. Estas ideas a partir de la segunda década del siglo XX se articularon con elementos del discurso nacionalista; especialmente a partir del periodo político inaugurado con el golpe de estado de 1930 y la restauración conservadora. La crisis económica y la urbanización creciente favorecida por la migración de mano de obra rural provocaron en los sectores dirigentes el temor del desequilibrio poblacional y el conflicto social; quienes como estrategia generalizaron la discursos la idea de íntima unión entre sentimientos nacionales, amor a la tierra y riqueza agropecuaria (Gutiérrez, 2004: 118).

Más allá de los discursos vigentes tanto de las autoridades como de los distintos actores sociales dirigentes, el análisis de las escuelas rurales y de las prácticas realizadas por los maestros para responder a los desafíos planteados en un espacio determinado, el Territorio Nacional de la Pampa, nos permite desentrañar la situación de los niños rurales.

Guardapolvos blancos en los campos pampeanos

En el Territorio Nacional de La Pampa, la ley 1420 que organizó el sistema a nivel nacional, significó el inicio de los servicios educativos, que se estructuraron así bajo ese marco legal, situación que no pudo llevarse adelante sin grandes esfuerzos ya que rebasaban las posibilidades y recursos de la organización político social y económica vigente, que acarreó ingentes problemas⁹. La obligatoriedad escolar, postulado básico de la Ley N° 1420, conjuntamente con los de gratuidad, laicidad y gradualidad, requería para su

⁹ Los informes de los Inspectores de Colonias y Territorios evidenciaron las dificultades presentadas. Ver Díaz, Raúl B (1907). *La educación en los Territorios Nacionales y Colonias Federales. Informes generales, 1890-1904*. Tomo I. Buenos Aires, Ministerio de Cultura y Educación.

cumplimiento efectivo de escuelas al alcance de todos los niños en edad escolar. Durante los primeros años del siglo XX, la creación de escuelas primarias aumentó de manera significativa y permitió la expansión del sistema hacia distintos puntos del Territorio. En 1891, cuando el Territorio Nacional de la Pampa comenzó su organización, se crearon sólo cuatro escuelas, nueve años después existían trece al compás de la dinámica poblacional el número de instituciones educativas creció, setenta y dos en 1913, doscientos cincuenta y uno en 1934, doscientos ochenta y cinco para 1940¹⁰. En 1900, de cada mil niños en edad escolar 834 no concurrían a la escuela; para 1915 no se habían realizado grandes progresos los niños analfabetos superaban los 11.000 en una totalidad de 19.724 alumnos. Para la segunda mitad de la década de 1920, la cantidad de niños que no concurría a las aulas se estimaba en 500.000 (Etchenique, 2003: 36 y 157).

Los pedidos de creación de escuelas se reiteraron infructuosamente, año tras año, no sólo a nivel local a través de los diarios de la zona, sino también ante las máximas autoridades nacionales mediante los canales burocráticos vigentes: los informes anuales de la Inspección y las Memorias de los gobernadores. La sociedad territoriana mostraba claramente a través de estas solicitudes, su disconformidad a partir de un diagnóstico que consideraba insuficientes los servicios educativos implementados para atender a una población pujante. La insistencia y constante reiteración de las peticiones evidenciaban las dificultades para hacerse oír desde los territorios nacionales.

En las zonas rurales, La Pampa no era una excepción, el número de escuelas creció muy lentamente; en gran parte por la acción de diferentes situaciones que frenaban su instalación: las distancias y las dificultades para cubrirlas por el estado de los caminos y la escasez de los medios de comunicación; la dispersión geográfica, la inestabilidad de las poblaciones como consecuencia de sistemas precarios de tenencia de la tierra

Unas de las posibilidades para atender a una población muy diseminada fue la creación de escuelas ambulantes en las campañas¹¹. Desde los inicios del Territorio Nacional de la Pampa, las máximas autoridades educativas, los Inspectores, reclamaron el establecimiento

¹⁰ Datos publicados en los informes elaborados por el Consejo Nacional de Educación en *La Educación Común en la República Argentina* en los años citados (Ver Billorou y Sanchez, 2014:413).

¹¹ La ley 1420 en el artículo once la había previsto como respuesta de las necesidades educativas de poblaciones “muy diseminadas” para las cuales las escuelas fijas no presentaban “ventajas”; asimismo en el artículo siguiente, el doce, se establecieron los contenidos mínimos a dictar en ellas “lectura, escritura, aritmética; moral y urbanidad; nociones de idioma, geografía e historia nacional” así como una explicación general de la Constitución Nacional.

de esta categoría de instituciones escolares. En 1912, Raúl B. Díaz, Inspector General, en su Informe Anual planteaba que la dinámica demográfica de los territorios nacionales generaba inconvenientes para la organización de una estructura educativa; en tanto el movimiento permanente de la población imposibilitaba un acompañamiento adecuado de sus necesidades educativas. En 1913, el Inspector del Territorio Nacional de la Pampa, Mariano Arancibia reiteraba en una nota publicada en *la Revista de Educación de los Territorios Nacionales* la importancia de la instauración de escuelas ambulantes para las zonas del Territorio donde la estructura productiva basada en el arrendamiento no facilitaba la instauración de colonias agrícolas permanentes. Así, la estructura productiva generaba un poblamiento, que provocaba una “desigualdad” al excluir de los servicios educativos “a más de seis mil niños en toda La Pampa”. Entre las propuestas elevadas por el inspector Arancibia, se hallaba la creación de “dos escuelas ambulantes para la región del Salado” (Cayre, Domínguez y La Bionda, 2002:34 y 35).

Durante cinco años, entre 1915 y 1920, la escuela de la localidad de Puelches¹² creada en 1906 se convirtió en escuela ambulante¹³; de esta manera, se intentaba con una inversión mínima, que maximizaba los insuficientes recursos humanos así como de infraestructura disponibles, atender a los alumnos imposibilitados de concurrir a instituciones escolares cercanas de la zona en torno del Río Desaguadero- Salado. Esta alternativa fue una experiencia excepcional en la generalidad de las escuelas en el ámbito rural. La gran mayoría de las instituciones educativas en la campaña se instaló en forma estable a partir de la consolidación de la estructura productiva pampeana con una serie de características que moldearon su desarrollo y personalizaron su accionar.

Las escuelas se clasificaban de acuerdo a la complejidad de los servicios que brindaban en infantiles, sólo con los dos primeros grados, elementales con los cuatro primeros grados y superiores con la totalidad de seis grados determinados como obligatorios. La casi totalidad de los establecimientos rurales surgieron bajo las dos

¹² La localidad considerada el centro geográfico de la República Argentina ubicado a 272 km de la capital del territorio, Santa Rosa, en la zona este del departamento Curacó, y a orillas de la cuenca Desaguadero-Salado.

¹³ Permaneció la oferta de servicios educativos a una muy reducida población escolar en Puelches los primeros seis meses de cada ciclo lectivo. Las razones de esta continuidad se enraizaban en la existencia de una comunidad pequeña pero estable luego circulaba entre otros núcleos de población: La Florida, La Estrella, Santa Nicolasa y La Japonesa. De estas localidades sólo la última se consolidaron en el área como núcleo de población permanente (Billorou, 2009).

primeras categorías infantiles o elementales por varias razones; en primer lugar para alfabetizar a niños que hasta ese momento no habían concurrido a la escuela en un espacio que carecía de centros educativos previos no se requerían la implementación de todos los grados. En segundo lugar, estas escuelas requerían de muy poco personal docente, generalmente un director que era a su vez maestro o en algunos casos el directivo junto a otro docente en un contexto de carencia o de insuficiencia de personal docente titulado¹⁴. Además, el Estado Nacional embarcado en la construcción de la estructura educativa que demandaba enormes esfuerzos favoreció su instalación en tanto los recursos humanos y de infraestructura requeridos eran exiguos. De esta manera, las escuelas rurales otorgaron una formación rudimentaria, el acceso a las primeras nociones y respondieron a las necesidades educativas de la población.

La mayoría de los alumnos de las escuelas primarias rurales abandonaba luego de haber cursado los primeros grados en los que se aseguraba los conocimientos mínimos. Los maestros conocían claramente esta situación “la inmensa mayoría de los niños de las campañas de los Territorios Nacionales” solo frecuentaban “las escuelas en un período de tiempo no superior a los tres o cuatro años¹⁵”. La inserción en el mundo laboral justificaba el abandono escolar, en la población rural estaba difundida la idea de que luego del segundo grado los conocimientos adquiridos no eran útiles para el trabajo agrícola (Ascolani, 2012). Los docentes reconocían la condición de trabajadores de gran parte de sus alumnos, especialmente los varones mayores; “en las épocas de siembra y de la cosecha” recrudecía “la inasistencia a clase, principalmente de los alumnos de once años en adelante” porque se ocupaban de la realización de” faenas agrícolas”¹⁶. Las estrategias productivas que adoptaban los productores agrícolas, con una intensiva utilización de la mano de obra familiar en los momentos culminantes del proceso productivo, influyeron indudablemente

¹⁴ Recién en 1909 se creó la Escuela Normal de Santa Rosa, en gran medida a partir de las gestiones realizadas por el Inspector General de Escuelas de Territorios y Colonias Nacionales. Fue pionera en la formación de maestros en los Territorios Nacionales y el primer establecimiento de enseñanza secundaria de La Pampa. El personal docente, con anterioridad a su fundación estaba formado por personas sin capacitación y que no cumplían, en la mayoría de los casos, las condiciones mínimas para la función que debían desempeñar. Entre los años 1915 a 1959 se recibieron cincuenta y una promociones que representaban unos 2.069 egresados como maestros normales, formados en competencias y conocimientos que no estaban al alcance de la mayoría de la población (Billorou y Sánchez, 2014: 427 y 428)

¹⁵ Leoncio Pavía “Por los Territorios Nacionales. Las escuelas de campaña. Orientaciones” en el *Monitor de la Educación Común, Órgano del Consejo Nacional de Educación*, 1924, página 17.

¹⁶ José Gentile “La asistencia en las escuelas de campaña” en el *Monitor de la Educación Común, Órgano del Consejo Nacional de Educación*, 1924, página 99.

en su acceso al sistema educativo. Los niños eran retirados de la escuela en edad temprana, en ocasiones definitivamente, o al menos en épocas de cosecha, cuando la asistencia a las escuelas descendía drásticamente (Gutiérrez, 2011).

A pesar de esto, los docentes intentaban evitar su deserción de las aulas pero “ya sea por la pobreza de las familias o por la poca instrucción” que poseían retiraban de la escuela al niño apenas cumplían los catorce años “cualquiera sea el grado de adelanto del mismo”¹⁷. Ante la deserción, las escuelas rurales no inauguraban los grados superiores y permanecían en la misma categoría por años, situación que realimentaba el abandono de estudios ya que los alumnos que querían continuarlos debían concurrir a los establecimientos educativos superiores localizadas en los pueblos¹⁸. Por lo tanto, las características de las escuelas rurales favorecieron un perfil de alumnos.

La localización de las instituciones educativas generó también una matriz de desarrollo institucional. “A pesar de la buena voluntad” del Consejo Nacional de Educación para crear “escuelas infantiles a medida que la población escolar” se manifestaba “en determinado lugar”¹⁹, la instalación de escuelas respondió a diversos factores. Los docentes denunciaron las “deficiencias” en la ubicación de los edificios escolares “originadas por la conveniencia ya sea de los mismos educacionistas o de los propietarios de las Casa- Escuelas” que determinaron la creación de escuelas que no estaban “en el centro de la población escolar”. De esta manera, los intereses individuales se interponían sobre los colectivos con el perjuicio de “ciertos núcleos de pobladores”²⁰.

Las comunidades rurales se constituyeron en efectivos agentes que tramitaron y gestionaron ante las autoridades educativas la radicación de escuelas.; en cada escenario, la estructura productiva de la zona determinó el accionar de diferentes actores sociales basados en su poder económico y en su prestigio. La heterogeneidad de situaciones era

¹⁷ José Gentile “La escuela de Campaña y el medio en que actúa” en el *Monitor de la Educación Común, Órgano del Consejo Nacional de Educación*, 1926, página 364.

¹⁸ Otras posibilidades que permitieron la continuidad de los estudios fueron la contratación de un maestro particular o el envío a escuelas privadas con internado; en la Pampa estas existieron en algunas localidades dirigidas por la Congregación Salesiana. Ambas alternativas implicaron gastos que sólo pudieron afrontar los pobladores de mejor condición económica (Ascolani, 2012).

¹⁹ José Gentile “Factores que obstaculizan la acción escolar” en el *Monitor de la Educación Común, Órgano del Consejo Nacional de Educación*, 1926, página 91.

²⁰ José Gentile “Factores que obstaculizan la acción escolar” en el *Monitor de la Educación Común, Órgano del Consejo Nacional de Educación*, 1926, página 92.

grande sólo en la región pampeana, en relación a los sistemas de tenencia de la tierra y las relaciones sociales que se gestaron (Gutiérrez, 2011).

En el caso de existencia de grandes estancias, los propietarios fueron los encargados de realizar los trámites ante el Consejo Nacional de Educación. En el sudoeste del Territorio, cerca de la localidad de General Acha, en el Valle Allende donde se emplazó la Colonia Lía y Allende, el propietario del Establecimiento “San Marcos”, Valentín I. Gutiérrez gestionó la instalación de la Escuela N° 248 mediante la cesión de tierras y la construcción de una “casita de adobe” y fue presidente de la Cooperadora Escolar²¹. Similar situación impulsó hacia finales de la década de 1940 en las inmediaciones de la localidad de Anguil²² el propietario de la estancia “la Nélide”, Santiago Bianciotti, quien donó la parcela y realizó todas las gestiones pertinentes ante el Consejo Nacional de Educación quien decidió trasladar a esa nueva ubicación la Escuela N° 148 que funcionaba hasta ese momento en la localidad de Abramo²³.

La presencia de empresas colonizadoras constituyó otra realidad particular; Estancias y Colonias Trenel²⁴ en el norte pampeano fue la encargada de asegurar que los hijos de sus colonos arrendatarios. En 1922, la fundación de la Escuela N° 18, emplazada en el Lote XV, a nueve kilómetros al Sur de Caleufú fue producto de una demanda de las familias que pudo ser resuelta gracias a la Compañía quien primero cedió el terreno y habilitó la construcción escolar. Recién el 12 de julio de 1933, el establecimiento compuesto por el local y el predio circundante de más de una hectárea, fue donado por Estancias y Colonias Trenel. Años más tarde, en 1937, cedió una hectárea, ubicada en el lote VIII, fracción C, sección 75, en la cual se erigió un precario edificio de adobe con dos aulas para una nueva escuela en la zona: la Escuela N° 283²⁵. Ambas instituciones fueron creadas para los niños

²¹ Revista *La Moderna*, Año VIII, Tomo 4 Número 90, diciembre de 1941, páginas 18 y 19.

²² Anguil, fue fundada en 1906 a 32 km al este de Santa Rosa, la capital del Territorio. Su población total (tanto urbana como rural) alcanzaba, para 1935 los 2404 habitantes; pero en el pueblo sólo vivían 1220 pobladores. Sus habitantes mayoritariamente se dedicaban a las actividades agrícolas y ganaderas. Los residentes permanentes en el núcleo urbano constituían el 50,7% de la población del ejido. (Lanzillota, 2009).

²³ Localidad del departamento Hucal en el sudoeste del Territorio pampeano.

²⁴ Antonio Devoto fundó la Sociedad Anónima Estancia y Colonias Trenel en 1905 cuando compró las primeras 290 mil hectáreas en el norte del Territorio Nacional. La instalación de esta empresa colonizadora inició una forma típica tanto de ocupación como de organización de los espacios y sujetos para la producción de cultivos. En su interior surgieron las poblaciones de Metileo, Monte Nievas, Trenel, Arata y Caleufú (Lluch y Olmos, 2011:70).

²⁵ Libro Histórico Escuela N° 283. Archivo Escolar Escuela N°283.

de las familias que trabajaban en las Estancias y Colonias Trenel pudieran ir efectivamente a la escuela.

La organización productiva Colonia Torello²⁶ también se basaba en los contratos de alquiler; su población estaba formada por familias de inmigrantes, ruso-alemanas, españolas e italianas, que arrendaban pequeñas parcelas, dedicadas al cultivo y a la ganadería, con contratos temporales. Aunque el vecindario se movilizó en pos de la asentamiento del establecimiento educativo y construyó un precario edificio²⁷ que cedió gratuitamente al Consejo Nacional de Educación; este carecía de las condiciones indispensables para un adecuado funcionamiento, la más apremiante era la falta de agua; el problema persistió, en los años sucesivos, debiendo los niños llevar diariamente sus propias botellas de agua

La formación de Colonias de pequeños propietarios favoreció el protagonismo de toda la comunidad en la agencia de los servicios educativos. Colonia Anguil²⁸ situada en el ángulo occidental de la llanura pampeana, estaba habitada por propietarios de pequeñas chacras que se dedicaban a la actividad agrícola y ganadera simultáneamente. Los colonos se movilaron desde inicios de la década de 1920, con el fin de la creación escuelas para la Colonia; para ello recurrieron tanto a la colaboración del personal directivo de la escuela de la localidad de Anguil como a la realización de reuniones y entrevistas con las autoridades educativas nacionales. Esta iniciativa se materializó en tres escuelas: la escuela N° 110, la escuela N° 124 y la escuela N°187²⁹. En los dos primeros casos, los edificios escolares eran propiedad de colonos quienes lo alquilaban al Consejo Nacional del Educación³⁰ mientras que para la última institución escolar, el Sr. Francisco Dalmaso destinó una parcela de su

²⁶ Colonia Torello ubicada en el Departamento Capital a veinte kilómetros al norte de la Estación Anguil.

²⁷ Compuesto por un aula, de adobe revocada por dentro, piso de tierra y techo de zinc; cuyas medidas alcanzaban ocho por cinco metros y tres metros con cincuenta de altura.

²⁸ Ubicada en el Departamento Capital, a 15 kilómetros de la localidad de Anguil y a 25 kilómetros de la ciudad Colonia Anguil, de Santa Rosa, estaba habitada por pobladores que se dedicaban a las actividades agrícolas ganaderas, especialmente a la cría de ganado vacuno y lanar así como al cultivo de trigo, centeno, cebada y maíz. Su cercanía con la localidad de Anguil, le permitía colocar la producción en dicho ejido urbano. En las primeras décadas del siglo XX, la mayoría de los chacareros eran inmigrantes, principalmente italianos y en menor medida españoles; hacia 1940 predominaban los propietarios argentinos.

²⁹ La directora de la Escuela N°39, Modesta Cabrera de Repetto realizó diversas acciones para su consecución. En mayo de 1921 durante la visita realizada por el visitador de escuelas Sr. Manuel Mercado, la directora con el personal docente y los vecinos, lograron el objetivo. Ver el registro del acontecimiento en el *Diario La Capital* 28 de mayo de 1921.

³⁰ La escuela N° 110 funcionaba en un era propiedad de Antonio y Lorenzo Peñagaricano mientras que la escuela N° 124 era de Enrique Biagetti.

campo para su construcción. Los edificios tenían mayores comodidades: aulas, cocina para habitación para el del Director, chacra y huerta escolar.

Las escuelas se ubicaron para dar respuesta a necesidades educativas concretas en aquellos contextos favorables para una rápida concreción sin demasiados gastos gracias al auxilio de la comunidad. Los docentes plantearon las consecuencias de estas decisiones, “por no ser fiscales los edificios”³¹ las dificultades se presentaron ante las necesidades de ampliación y de mantenimiento. Responsabilizaron a “las autoridades escolares” quienes para “conseguir concesiones gratuitas de particulares y vecindarios, han hecho promesas que no han cumplido”, por lo tanto el director, único personal docente, debía sufrir “las consecuencias”³².

Los inspectores seccionales³³ reunidos en Buenos Aires el 12 de julio de 1939 condenaron las prácticas vigentes para determinar el emplazamiento escolar y consideraron “inconveniente, en principio, la aceptación de locales a título gratuito, por no permitir, como consecuencia la elección de los más adecuados, resultando no pocas veces onerosos por los alquileres pretendidos a posteriori”. Así, la cesión gratuita por un período se convertía en un señuelo porque el propietario iniciaba “la gestión de alquiler, casi siempre exigiendo una retribución desproporcionada con el valor real de la propiedad”; este procedimiento impedía “la oportunidad de alquilar un local de superiores condiciones” y por el que se “hubiera abonado el mismo alquiler exigido después por el ocupado gratuitamente”³⁴. Además, reconocieron que las exigencias de “proporcionar educación a un respetable número de niños analfabetos” con el menor costo posible³⁵ provocaba la fundación de escuelas en “lugares que no constituyen el verdadero centro geográfico

³¹ José Gentile “Factores que obstaculizan la acción escolar” en el *Monitor de la Educación Común, Órgano del Consejo Nacional de Educación*, 1926, página 92.

³² Francisco López “Nuestras escuelas primarias rurales” en el *Monitor de la Educación Común, Órgano del Consejo Nacional de Educación*, 1925, página 156.

³³ A partir de 1920, se modificó la estructura del personal de la Inspección de Escuelas de Territorios y Colonias con la creación de un nuevo cargo, el Inspector Visitador, funcionario bajo las órdenes de los Inspectores Seccionales; así se amplió la órbita de acción de estos últimos. La institución de los nuevos cargos obedecía a la imposibilidad de que un solo inspector visitara las escuelas de su jurisdicción. Un año después se reorganizó toda la jurisdicción con la institución de diecisiete puestos de visitadores y de dos nuevas secciones escolares (Teobaldo, 2006: 19).

³⁴ “Informe de la Inspección General de Provincias. Reunión de Inspectores Seccionales de Provincias y Territorios celebrada en Buenos Aires el 12 de julio de 1939” en el *Monitor de la Educación Común, Órgano del Consejo Nacional de Educación*, 1939, página 62.

³⁵ El Consejo Nacional de Educación exigía para la instalación de nuevas escuelas que se obtuvieran locales gratuitos o arrendados que no excedieran la proporción de un peso moneda nacional mensual por alumno inscripto .

respecto del núcleo de población, y, en ocasiones, a aceptar casa incómodas, insalubres y deficientes”. Proponían, ante esta situación el aumento de las inversiones estatales en el área educativa ya que la abundancia de terrenos fiscales o donados posibilitaba la asignación “de una partida global y anual para edificación escolar”. De esta manera se aseguraba la ubicación del “local escolar en el punto más conveniente y consultando las exigencias mínimas de toda edificación escolar, aprovechando, así también, la colaboración vecinal, siempre espontánea, y la contribución valiosa de las autoridades locales”.³⁶

La red de escuelas dependió de la estructura de la propiedad agrícola que favorecía su crecimiento y expansión; sin embargo, la forma de explotación originaba un constante movimiento demográfico, las familias de los alumnos no residían por un tiempo prolongado en la zona. Los inspectores, en sus constantes visitas, describían esta situación, “fenómeno común en la mayoría de las escuelas rurales de la seccional” que se presentaba como un obstáculo para la misión educativa: “la mayoría de la población son arrendatarios empobrecidos y endeudados, no tienen estabilidad, situación que no permite hacer cálculos exactos con anticipación”.³⁷ Los funcionarios educativos pensaban que la solución porvenía de la transformación de la estructura productiva rural mediante “*la repartición de la tierra en esta gran colonia y facilidades para el chacarero*”, así se “*podrían ofrecer la posibilidad de nuevas poblaciones rurales*” que acrecentaran la matrícula escolar³⁸.

Los colonos arrendatarios eran los más afectados en casos de problemas climáticos o bajas de precios de los productos; por lo tanto frecuentemente cambiaban de residencia por decisiones productivas basadas en la acumulación de beneficios en poco tiempo y ampliación de la superficie sembrada (Gutiérrez, 2011). La constante migración de estos pobladores rurales provocó la inestabilidad y fluctuación de los establecimientos escolares que se abrían, cerraban o se mudaban al compás de la dinámica poblacional.

Enseñar y aprender en las escuelas rurales

El personal docente de estas escuelas, como ya lo mencionamos con anterioridad, era en la mayoría de los casos único; un maestro o más generalmente una maestra, atendía

³⁶ “Informe de la Inspección General de Territorios. Reunión de Inspectores Seccionales de Provincias y Territorios celebrada en Buenos Aires el 12 de julio de 1939” en el *Monitor de la Educación Común, Órgano del Consejo Nacional de Educación*, 1939, páginas 72 y 73.

³⁷ Libro Histórico Escuela N° 283. Visita del Inspector Visitador, Fermín Godoy. 16 de noviembre de 1942.

³⁸ Libro Histórico Escuela N° 283. Visita del Inspector Juan Humberto Morán, 14 de junio de 1948.

varios grados simultáneamente en una o dos aulas donde convivían niños de edades diferentes. Los inspectores describían las actividades desarrolladas: “mientras unos leen, otros escriben, mientras habla a uno de historia, otros resuelven problemas o hacen mapas o estudian la lección de lectura³⁹”. El trabajo docente en estas instituciones era exigente tanto desde el ámbito pedagógico al tener que enseñar diferentes contenidos a niños de edades dispares en una única aula como desde el ámbito administrativo por los requerimientos burocráticos que el director debía cumplir. Además por la localización aislada de las escuelas el personal vivía en el mismo establecimiento; a veces en una casa anexa. Estos factores influyeron para que los maestros rurales buscaran mejorar sus trayectorias profesionales mediante sucesivos traslados en escuelas con las mismas características; sin permanecer por un tiempo prolongado en ningún cargo, a diferencia de itinerarios docentes de las áreas urbanas. La movilidad de los educadores se convirtió, en muchos casos, en un obstáculo para la continuidad de los servicios educativos rurales ya que “al conseguir su traslado a las escuelas urbanas, consideran un éxito y triunfo para ellos, aunque con perjuicio y menos cabo para la educación de los niños de la campaña”⁴⁰.

A pesar de las disposiciones de la ley 1420 los contenidos enseñados en las aulas del campo eran similares de aquellos de las ciudades con la inclusión de nociones básicas de agricultura y ganadería⁴¹. La instrucción práctica sobre la realización de cultivos y el cuidado de animales de granja en la propia escuela dependía de la posibilidad de contar con terreno adecuado para ello tanto en los pueblos como en la campaña sino se preveía la visita a chacras, granjas y estancias vecinas. El Inspector General de Escuelas de Territorios se enorgullecía de la semejanza de las actividades realizadas; “si miramos por dentro nuestra escuela rural, encontramos las mismas manifestaciones escolares de las otras de las ciudades”. La homogeneidad y la uniformidad caracterizaban el funcionamiento del sistema

³⁹ Florián Oliver “Aspectos de la escuela rural” en en el *Monitor de la Educación Común, Órgano del Consejo Nacional de Educación*, 1937, página 6.

⁴⁰ Francisco López “Nuestras escuelas primarias rurales” en el *Monitor de la Educación Común, Órgano del Consejo Nacional de Educación*, 1925, página 155.

⁴¹ Los programas analíticos para las escuelas de los Territorios Nacionales en 1920 incluían nociones básicas sobre hortalizas, cereales, plantas forestales y frutales, desde el primer grado inferior. En los grados siguientes se instruía a los alumnos sobre las principales zonas cerealeras argentinas, la industria frutícola, el cuidado y la protección de las plantas. En 1926 el programa de agricultura establecido en la Reunión Anual de Inspectores de Escuelas de Territorios profundizó la difusión de conocimientos referidos a diferentes temáticas agrarias, Para la década de 1940, la agricultura tenía un amplio espacio en los programas de las escuelas de las provincias y los Territorios (Martocci, 2010).

educativo ya que “maestros y alumnos” recibían similares “orientaciones y las aplican igual que en los centros urbanos”. Por lo tanto el “material de enseñanza, los textos de lectura, los útiles de consumo, el mobiliario” eran invariables sin responder al contexto geográfico, económico, social y cultural de las diferentes regiones. Se constituyeron como símbolos distintivos “los niños con sus delantales blancos; casi siempre calzados todos; los maestros con su vestimenta urbana”⁴².

La fundación de la biblioteca escolar y la organización de los actos patrios fueron las manifestaciones más claras de la identidad compartida y de la adhesión a la misión impuesta por el Estado a la estructura educativa. Estos actos involucraron la participación de todo el vecindario y se articularon, a medida que se consolidaban el prestigio de las escuelas, con los festejos populares. Las autoridades educativas celebraban estas acciones en tanto salían “de los límites del aula y del patio” para llegar al “vecindario” a quien le comunicaban “sus entusiasmos ardorosos”⁴³ porque eran una clara muestra de sus éxitos.

A modo de cierre

La instalación de escuelas por todo el territorio argentino significó para el Estado Nacional un arduo desafío que ponía en juego su proyecto político. Las diferentes estrategias ensayadas determinaron el funcionamiento de las escuelas rurales: su dependencia de la localización de la población, de la estructura productiva rural en la que se hallaban insertas y de las condiciones climáticas adversas; el mínimo personal docente con múltiples tareas, la homogeneidad de los contenidos y las prácticas enseñadas, la repetición de iniciativas urbanas. Estas características, más allá de la norma y los discursos, permitieron paulatinamente el surgimiento de experiencias diferentes e impactaron en la vida cotidiana de las comunidades.

Los niños de las escuelas en la campaña aunque se mantuvieron lejos tanto de los peligros ciudadanos no gozaron de los beneficios de la existencia apacible de la naturaleza. Aprendieron con grandes esfuerzos en contextos económicos y sociales hostiles. Desde comienzos de la década de 1930, distintas voces plantearon a las autoridades educativas

⁴² Florián Oliver “Aspectos de la escuela rural” en en el *Monitor de la Educación Común, Órgano del Consejo Nacional de Educación*, 1939, página 16 y 17.

⁴³ Florián Oliver “Aspectos de la escuela rural” en en el *Monitor de la Educación Común, Órgano del Consejo Nacional de Educación*, 1939, página 16.

nacionales la modificación de los planes de estudio y la construcción de nuevos establecimientos que respondieran a las necesidades de la población rural: las Escuelas-Hogares para amparar a los niños “esperanza más cierta de la Patria”.

Bibliografía

Ascolani, Adrián (2012) “La escuela primaria rural en Argentina. Expansión, orientaciones y dificultades” en Revista *Teias* Volumen 13, Número 28, maio/ago. 2012

Billorou, María José (2009) “Una escuela en el oeste pampeano” en Salomón Tarquini, Claudia, Laguarda Paula y Kuz, Carlos (editores) Puelches. Una historia que fluye junto al Salado. Santa Rosa, EdUNLPam.

Billorou, María José (2011) “La labor de la Comisión Nacional de Ayuda Escolar (1938-1943): Encarar la acción en su verdadero concepto de imperativo social” en Isabella Cosse [et. al] *Infancias: Políticas y saberes en Argentina y Brasil. Siglos XIX y XX*, Buenos Aires, Editorial Teseo.

Billorou, María José y Sánchez, Laura (2014) “Escuelas, maestros e inspectores. La dinámica del sistema educativo en el Territorio de La Pampa” en Lluch, Andrea y Salomón Tarquini, Claudia (2008) *Historia de la Pampa Sociedad, política y economía desde los poblamientos iniciales hasta la provincialización (ca. 8000 AP a 1952)*. Santa Rosa, EdUNLPam.

Carli, Sandra (2002): *Niñez, pedagogía y política. Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina entre 1880 y 1955*. Buenos Aires, Miño y Dávila.

Cayre María Marta, Domínguez María Marcela y La Bionda, Gloria (2002) “En misión oficial: los inspectores en el Territorio de La Pampa (1880-1920)” en *Anuario de la Facultad de Ciencias Humanas*, Año IV N° 4, UNLPam, Santa Rosa Facultad de Ciencias Humanas.

Civera, Alicia (2011) “Alcances y retos de la historiografía sobre la escuela de los campos en América Latina (siglos XIX y XX)” en *Cuadernos de Historia* N° 34, junio 2011, Departamento de Ciencias Históricas, Universidad de Chile.

Diez María Angélica y Gutiérrez Talía Violeta (2008/2009) “Educación rural, regionalización y afianzamiento de la ‘argentinidad’: una preocupación de la prensa

territorial en la década de 1910” en *Anuario de la Facultad de Ciencias Humanas*, Año IX Número 9, 2008/2009, Universidad Nacional de la Pampa.

Etchenique, Jorge (2003) *Pampa Central. Segunda parte (1925-1952)*. Departamento de Investigaciones Culturales, Santa Rosa, Ministerio de Cultura y Educación del Gobierno de la Provincia de La Pampa.

Gutiérrez, Talía Violeta (2004) “La juventud “el valor máspreciado”: la prédica ruralista en torno a los jóvenes, 1919-1943” en Galafassi, Guido (compilador) *el campo diverso. Enfoques y perspectivas de la Argentina agraria del siglo XX*, Bernal, Universidad Nacional de Quilmes.

Gutiérrez, Talía Violeta (2010) “Agro y niñez. Representaciones sobre niños y jóvenes en el campo argentino, décadas del treinta y cuarenta” en: Mari, Oscar; Mateo, Graciela y Valenzuela, Cristina, *Territorio, poder e identidad en el agro argentino*, Buenos Aires, Imago Mundi.

Gutiérrez, Talía Violeta (2011) “Políticas de educación agraria en la Argentina. El caso de la región pampeana, 1875- 1916” en Civera, Alicia, Alfonseca Giner de los Ríos y Escalante, Carlos (coordinadores): *Campesinos y escolares: la construcción de la escuela en el campo latinoamericano (siglos XIX Y XX)*, El Colegio Mexiquense A.C. y Miguel Angel Porrúa.

Lanzillota, María (2009) “La población en cifras” en Crochetti, Silvia y Lanzillotta, María de los Ángeles (editoras) *Anguil: senderos que cuentan historias*. Anguil, Municipalidad de Anguil.

Lionetti, Lucía (2007) *La misión política de la escuela pública: educar al ciudadano de la república (1870-1916)*. Buenos Aires, Miño y Dávila.

Lionetti, Lucía (2011) “Infancia y educación en diálogo. Un campo de posibilidades para la reflexión teórica y renovadas perspectivas de análisis” en: Isabella Cosse [et. al] *Infancias: Políticas y saberes en Argentina y Brasil. Siglos XIX y XX*, Buenos Aires, Editorial Teseo.

Lionetti, Lucía (2012) “Las escuelas de primeras letras en la cartografía social de la campaña bonaerense en la primera mitad del siglo XIX” en *Olhar de professor*, Volumen 15, Número 1, Universidad Estadual de Ponta Grossa.

Martocci, Federico (2010) “Del pupitre al huerto en el Territorio pampeano, 1918-1946”. Ponencia presentada en *Cuartas Jornadas de Historia de la Patagonia*, Santa Rosa, septiembre de 2010.

Lluch, Andrea y Olmos Selva (2011) “Un recorrido por la vida económica de Caleufú en su centenario” en *Caleufú en Cornelis, Stella Maris y Sánchez Laura* (editoras) *Transitar las corrientes de la memoria, Caleufú 1911-201*, Santa Rosa, Universidad Nacional de la Pampa.

Padawer, Ana (2010) “De la infancia abstracta a la comunidad viva: la experiencia de Luis F. Iglesias en la escuela rural unitaria” en Roitenburd, Silvia Noemí y Abratte, Juan Pablo (compiladores) *Historia de la educación Argentina: del discurso fundante a los imaginarios reformistas contemporáneos*, Córdoba, Editorial Brujas.

Teobaldo, Mirta (2006) “Los inspectores en los orígenes del sistema educativo en la Patagonia Norte. Argentina: 1884-1957” en *Educere et Educare*. Volumen 1 N° 2. Julio-diciembre de 2006.