

Gutiérrez, Talía Violeta

Estado, educación y sociedad rural en la región pampeana, 1897-1955

Tesis presentada para la obtención del grado de Doctora en Historia

Director: Girbal Blacha, Noemí María

Gutiérrez, T. (2005). Estado, educación y sociedad rural en la región pampeana, 1897-1955. Tesis de posgrado. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. En Memoria Académica. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.185/te.185.pdf>

Información adicional en www.memoria.fahce.unlp.edu.ar



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0 Internacional
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA
FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
Doctorado en Historia

ESTADO, EDUCACIÓN Y SOCIEDAD RURAL EN LA REGIÓN PAMPEANA,
1897-1955

Talía Violeta GUTIÉRREZ

Director de tesis: Dra. Noemí GIRBAL de BLACHA

Octubre/2004

ÍNDICE

		Pág.
1	INTRODUCCIÓN	
1.1	Planteo del problema	4
1.2	Delimitación temporo-espacial	12
1.3	Estado de la cuestión	15
1.4	Los objetivos e hipótesis de este estudio	25
Capítulo I	El proyecto educativo liberal y la educación rural, 1890-1914	
1.1	La expansión agrícola-ganadera y las diferencias regionales: caracterización socioeconómica del período	33
1.2	Antecedentes: las ideas de Belgrano, Rivadavia y Sarmiento. Sus propuestas sobre educación agraria.	36
1.3	Los proyectos de educación agrícola	41
1.4	Las realizaciones	
1.4.1	El origen del subsistema	51
1.4.2	La reorganización de 1908	63
1.4.2.A	Escuelas especiales	67
1.4.2.B	Escuelas prácticas regionales	70
1.4.2.C	Enseñanza extensiva	77
1.5	Las iniciativas provinciales	80
1.6	Las condiciones de vida en el hogar rural	86
1.7	La escuela rural y la orientación agrícola	93
1.8	Conclusiones	103
Capítulo II	Entre el optimismo y la crisis, 1914-1930	
II.1	El fin de la expansión horizontal: la economía agraria y sus fluctuaciones	109
II.2	Las propuestas de enseñanza agraria durante el radicalismo.	115
II.2.1	Escuelas prácticas y especiales	127
II.3	La mujer rural y los cursos del hogar agrícola	141
II.4	La orientación agrícola en la escuela primaria	154
II.5	La Federación agraria y la educación	162
II.5.1	La capacitación del agricultor y la educación especializada para la FAA	163
II.5.2	FAA y la educación primaria	168
II.6	Conclusiones	173
Capítulo III	Crisis del modelo agroexportador y educación nacionalista, 1930-1943	
III.1	Crisis agrícola ganadera e intervención del Estado	177
III.2	La prédica ruralista en torno a la familia en épocas de crisis	184
III.3	La educación agrícola en los años ' 30	191
III.4	La mujer y el ruralismo	215
III.5	Orientación agrícola en la escuela primaria	221
III.6	La enseñanza agrícola informal y hacia la juventud desamparada	232
III.7	Conclusiones	238
Capítulo IV	El Estado nacionalista popular y la educación rural, 1943-1955	
IV.1	Entre el estancamiento agrario pampeano y la prometida reforma	

IV.2	agraria La enseñanza agrícola especializada: orientación, legislación y planificación, contenidos, su lugar en los planes de gobierno	243 249
IV.3	La orientación agrícola en la escuela primaria	271
IV.4	La visión del agro en la bibliografía escolar de la época	288
IV.5	Los clubes, las juventudes agrarias y las misiones monotécnicas	296
IV.6	La interpelación a la mujer y la familia rural: el Hogar agrícola	303
IV.7	Conclusiones	322
V	Balance final	327
	Apéndice	
	Cuadro A: Evolución de la situación rural en la región pampeana	338
	Cuadro B: Área sembrada con cereales en la región pampeana y escuelas oficiales de nivel medio en 1947 por provincias	339
	Cuadro C: Proyectos y realizaciones relacionados con la enseñanza agrícola	340
	Cuadro D: Establecimientos de enseñanza agrícola estatales y privados asentados en la provincia de Buenos Aires, 1943	344
	Cuadro E: Instituciones de orientación agrícola para jóvenes tutelados por el Estado en la provincia de Buenos Aires. 1943	345
	Cuadro F: Listado de tesis sobre educación agraria en la uNLP, 1897-1950	346
	Cuadro G: Tesis para optar al título de ingeniero agrónomo UNLP: Distribución temática y cronológica, 1891-1954	347
	Cuadro H: Distribución temática por regiones de las tesis	348
	Cuadro I: Principales referentes de la enseñanza agrícola	349
	Bibliografía	353

1-INTRODUCCIÓN

1.1-Planteo del problema

Este estudio histórico propone como tema central el análisis de la relación entre Estado, educación y sociedad rural en la región pampeana en el largo plazo, delimitado por cuestiones sociopolíticas y educativas. El tiempo histórico abordado es el que transcurre entre fines del siglo XIX y mediados del siglo XX, en tanto la orientación de las políticas públicas hacia el sector rural, guiadas por los intereses de los sectores gobernantes en cada etapa, e impregnada de una determinada visión sobre los actores sociales agrarios -a los que asignaba roles específicos en relación al desarrollo de la región, han sido las bases que encuadran este análisis. Esta visión influía en la aplicación de las acciones y propuestas políticas dirigidas a la familia rural y la capacitación del agricultor, ya que estaban insertas en una lógica en la que convergían no sólo los instrumentos de actuación de que disponía el Estado, sino también el apoyo que recibía de sectores sociales claves.

Hoy el sistema educativo argentino en general, está sufriendo una de las más grandes crisis de su historia, pues además de las causas socioeconómicas, la coyuntura está signada por la controvertida aplicación de la Ley Federal de Educación, en el contexto de un sistema “descentralizado”. Vale decir, que el Estado Nacional se desprende de los niveles educativos a su cargo -entre ellos la escuela media agraria- para traspasarlos a las provincias (excepto el nivel dependiente de las Universidades Nacionales). Por otra parte, la centralidad de la región pampeana como proveedora de divisas a través de su producción agropecuaria, ha sido en los últimos tiempos nuevamente confirmada, y atravesada, a su vez, por una fuerte discusión sobre los peligros de la monoproducción, que acarrea la actual tendencia a la concentración agrícola casi en un solo tipo de producto (nos referimos aquí al tema de la soja).

En ese contexto se ha corroborado en estudios recientes que *“la educación y el trabajo siguen siendo dos dimensiones críticas de la problemática del medio rural en la mayoría de las regiones de la Argentina”*¹, y, si bien la educación primaria ha

¹ Federación de Asociaciones de Centros Educativos para la Producción Total (FACEPT), “Juventud y trabajo rural: creando vínculos efectivos a partir de la educación por alternancia”, en: NEIMAN,

alcanzado un grado muy alto de difusión, en especial en la región pampeana, no ocurre lo mismo con la escuela media. Un gran porcentaje de los productores y trabajadores agropecuarios cursa solamente el primer nivel (en algunos casos sin haberlo completado), y se asiste a la presencia de altos porcentajes de subempleo y de migraciones rural-urbanas. Aunque está claro que la *“transformación no habrá de provenir exclusiva ni primordialmente del ámbito educativo”*, se destaca en este momento la importancia de las innovaciones pedagógicas que sean capaces de contribuir a modificar la inserción asimétrica de los grupos sociales en la estructura productiva, y a transformar esta última en un sentido más favorable al conjunto de la población involucrada en las actividades del agro.²

Por estas razones es fundamental reflexionar históricamente sobre la construcción de un sistema de educación agraria y la visión de la cuestión rural de quienes, como grupo dirigente, estaban a cargo del poder político o tenían incidencia como grupos de presión en la elaboración y/o aplicación de las políticas públicas, durante un extenso período (1897 a 1955) rico en diversidad, pero también en continuidades.

Es Roger Chartier quien afirma que *“en la relación de la historia con el presente no hay una correspondencia línea a línea, no hay una equivalencia, sino una relación de crítica. Cuando el trabajo histórico obtiene éxito – ‘por el hecho y el ejemplo’, como decía Lefebvre propone esos instrumentos críticos que permiten una relación más libre o distendida entre pasado y tiempos contemporáneos. Es este método de crítica (actitud crítica) que me parece ser para el presente la lección de la historia”*.

³ En ese sentido es que pensamos que una lectura crítica de las políticas estatales acerca del agro y la enseñanza agrícola -y la imagen de la familia que reflejaban- puede ser un aporte a la historia agraria pampeana al proporcionar herramientas para una estimación de las permanencias y modificaciones que ha sufrido el complejo mundo rural, tanto en su constante interrelación con el medio urbano, como con otras situaciones regionales,

Guillermo (comp.), *Trabajo de campo. Producción, tecnología y empleo en el medio rural*, Ediciones Ciccus, Buenos Aires, 2001; p. 275.

² *Ibíd.*, p. 277.

³ “... le rapport de l’histoire au présent est donc décalé: il n’est pas rapport d’homologie, mais rapport critique. Et le travail historique lorsqu’il est réussi, ‘par le fait et l’exemple’ comme disait L. Febvre, propose ces instruments critiques permettant un rapport plus lâche entre passé et temps contemporains. C’est cette démarche critique qui me paraît être pour le présent la leçon de l’histoire”, CHARTIER, Roger, “Les représentations du passé” (entretien), en: *L’Histoire aujourd’hui. Sciences Humaines*, Hors série N°18, sept-oct 1997; p. 29.

y las fluctuaciones que han sufrido los distintos proyectos educativos planteados para la región.

Nuestro necesario recorte de la realidad enfoca el tema deliberadamente en la acción estatal sobre la materia. Entendemos que el proceso de construcción del Estado es permanente, inacabado y en continua y cambiante interacción con otras dimensiones que como él integran una configuración social dada. Parece oportuno entonces discutir la relación Estado-educación-mundo rural en el largo período comprendido entre fines del siglo XIX, en pleno auge de la *Argentina Moderna* y la caída del gobierno nacionalista, popular y dirigista instaurado por el peronismo, como uno de los aspectos de esa conformación del Estado Nacional, en su interacción con las realidades regionales y provinciales. Si reconocemos la función del Estado -en su incesante construcción- como articulador de los aspectos económicos y sociales, tal como lo hace la historiografía más reciente, es necesario analizar ese papel “*como un actor crucial en la conformación y evolución de las estructuras y coyunturas económicas y sociales a través de sus políticas sectoriales y de sus relaciones con los grupos sociales*”. La revalorización del Estado como potente actor organizativo⁴, reconocida por las principales corrientes historiográficas, es válida para nuestro objeto de estudio. Teniendo en cuenta esas premisas, el análisis de los proyectos, las estructuras curriculares oficiales y la configuración formal de la enseñanza agraria nos permitirá, entre otros aspectos, revelar la matriz del pensamiento de quienes las diseñaron y las llevaron a cabo, con mayor o menor efectividad, acerca de los problemas de la producción y de la estructura agraria en las provincias componentes de la región pampeana, así como sus implicancias para la sociedad a la cual están dirigidas.

En efecto, tanto los sectores intelectuales como productivos del agro atribuían al Estado la responsabilidad de organizar un sistema de enseñanza agrícola proporcionando los medios financieros y privilegiando la formación de recursos humanos necesarios para llevarla a cabo. Una *élite*⁵ *intelectual en el sentido agrario* –

⁴ MENDONÇA, Sonia Regina de, “*Estado e exclusão social no Brasil agrário (1909-1930)*”, en: *À margem. Revista de Ciências Humanas*, ano I, N°3, nov. 1993;p.16-23. MOREYRA, Beatriz y SOLVEIRA, Beatriz,(comp.) *Córdoba. Estado, economía y sociedad,1880-1950*, Centro de Estudios Históricos de Córdoba, 1997, Introducción, p.10.

⁵ El concepto ha sido explicado por la teoría de las élites, expuesta clásicamente por W. Pareto, que considera que hay tantas élites como ramas de actividades, pero hay diferentes concepciones, que la utilizan en singular, como élite dirigente, o equivalente a clase gobernante, o élite gobernante. Más recientemente C. Wright Mills habla de “élite de poder”, formada por los que dominan los principales

como gustaban autocalificarse en las primeras décadas del siglo XX los ingenieros agrónomos- , junto con grupos de presión y representantes del sistema político, serían los encargados de dirigir el proceso de conformación de una estructura de capacitación de la sociedad rural. Esta tendría como característica la reproducción de las jerarquías existentes en el cuerpo social pampeano; es decir , la enseñanza superior agronómica y los diferentes grados de escuelas agrícolas y actividades de extensión, estaban dirigidos cada uno a distintos sectores de la población rural, sin que en general se pudiera pasar de un nivel inferior a otro superior, pues se establecían específicamente trabas curriculares o administrativas para evitarlo.

Es indudable que, a pesar de una copiosa bibliografía de época y documentación sobre el tema, era esta una modalidad educativa marginal en términos relativos. Sin embargo, opinamos, que un enfoque basado solamente en los modelos dominantes de escolarización es empobrecedor, no sólo del estudio de la realidad pedagógica sino del pensamiento de quienes ejercían el poder desde el Estado y sus respuestas frente a los desafíos que se les presentaban. Por lo tanto, es fundamental incluir en el análisis histórico educativo, otras prácticas como la enseñanza agraria - de poco peso cuantitativo pero instrumental dentro de los proyectos de los sectores dirigentes argentinos- para lograr una interacción con la historia socioeconómica rural. Un acercamiento a las múltiples y diferenciadas formas de aproximación a los modelos educativos vigentes, así como los usos de la institución escolar y de las prácticas no escolares para llevar a cabo esta modalidad educativa, enriquece el análisis y le da complejidad.

La acción educativa objeto de nuestra investigación, es aquella dirigida a la población efectivamente radicada en el campo, los sectores subalternos dedicados a actividades extractivas agropecuarias, o estrechamente relacionadas con ellas. En este estudio no analizamos específicamente la enseñanza superior universitaria, con objetivos y con un público decididamente diferentes, ya que la intención es centrarnos en los niveles secundario, elemental y de extensión de la educación agraria.

medios de producción, por los que controlan los instrumentos de violencia y por los dirigentes políticos, en un análisis concreto de la sociedad norteamericana. Para Giddens grupo de élite es aquel conjunto de individuos que ocupan posiciones de autoridad formal a la cabeza de una organización o institución social.; las luchas por el control entre los grupos de élite determinarían qué jerarquía existiría entre ellas en la sociedad. DI TELLA, Torcuato (supervisión), CHUMBITA, GAJARDO y GAMBÁ, *Diccionario*

Una gama variada de actores sociales conformaban la población rural “subalterna”, dedicada específicamente a la explotación del agro; entre ellos los chacareros o colonos agricultores (vinculados a diversas formas de tenencia de la tierra), mayordomos y capataces de los establecimientos más grandes -afincados en parte con sus respectivas familias- que eran los sujetos interpelados en los proyectos de enseñanza agrícola. Mientras que los obreros o peones de chacra y de estancia, - permanentes o temporales- , solían ser personas solas o cuyas familias permanecían en otras regiones del país, y en general poca atención se brindó a su educación. Un problema a tener en cuenta es que, dado que la producción agrícola, tanto como la pecuaria, tienen como característica de sus actividades la estacionalidad, (los animales precisan más cuidados en la etapa de las pariciones, de la marcación, por ejemplo, y el cultivo de cereales en la siembra, pero especialmente en la cosecha), la época de mayor trabajo en la región pampeana se concentraba entre noviembre y mayo, afectando cualquier política referida a la familia y a la educación rural.

Además, la llegada masiva de inmigrantes incidió fuertemente en esos estratos sociales de la región pampeana, constituyendo un aporte fundamental a la provisión de mano de obra para el agro, a la que se pretendía asentar definitivamente en el medio rural. Dentro de las estrategias de asentamiento de la población se hicieron entonces frecuentes los diversos proyectos de educación y extensión agrarias. Sin embargo, profundizando un poco, descubrimos que esta situación afectaba esencialmente al colono, o al chacarero, que, con su familia, proveería el tipo de población que se deseaba capacitar, como garantía de estabilidad social; tanto para aplicar los conocimientos en su propia explotación, como para proveer la mano de obra más calificada –administradores, capataces, encargados de tambo- en empresas ajenas. El obrero rural, en parte de extracción urbana estacional, era muy pocas veces interpelado en los proyectos educativos, y su control se pensaba de manera mucho más restrictiva, al menos hasta el advenimiento del peronismo.

La enseñanza rural formal dispensada desde el Estado, se dirigía principalmente pues, a aquellos sectores de la población pampeana susceptibles de convertirse en *agricultores racionales*, sin intentar reemplazar, antes bien complementar, a la familia como agente educativo. Es esa actividad estatal y laica nuestro objeto de investigación,

aún sin dejar de reconocer la importante acción privada en ese campo, por las razones apuntadas y por el necesario recorte del objeto de estudio.

Debemos destacar no obstante, que no fueron pocas las instituciones privadas, generalmente con carácter benéfico, que resultaron pioneras en materia de educación agraria, con la finalidad de atender a la niñez y a la juventud desvalidas, apartándolas de la *perniciosa influencia* de las ciudades. Era el caso del Patronato de la Infancia (PADELAI), con la colonia-agrícola de Claypole desde 1902 y sus Escuelas Patrias. Fue también el caso de la Iglesia Católica, como una de las iniciadoras de esta modalidad, a través de las órdenes religiosas y con un papel destacado de los padres salesianos. En sus comienzos estas instituciones tuvieron un carácter semejante a las sostenidas por entidades laicas de beneficencia, para convertirse más tarde en escuelas agrícolas prácticas, reconocidas por el Ministerio de Agricultura de la Nación. Entre las más antiguas figuran la escuela de Victoria en Entre Ríos (padres benedictinos) y la escuela agrícola de Don Bosco perteneciente a la Orden de los Salesianos (cuya piedra fundamental fue colocada en 1894), gracias a una donación del estanciero Miguel Nemesio de Uribebarrea en el partido de Cañuelas (Buenos Aires).⁶

El subsistema estatal de educación agraria comprendía varios niveles y modalidades, tales como la educación agrícola, brindada en establecimientos específicamente dedicados a ese fin (escuelas “especiales” y “prácticas”), la instrucción extensiva y el “hogar agrícola”. La enseñanza agrícola especializada dirigida a los jóvenes y adultos varones y los planes para la educación de la mujer (escuelas y cursos del *Hogar agrícola*) estaban separados del sistema educativo común y dependían de las reparticiones relacionadas con la producción, a nivel nacional y provincial. Es decir, cada provincia, como unidad político-administrativa autónoma conformó su propio sistema educativo, que coexistió y en ocasiones compitió con el sistema educativo de jurisdicción nacional. Así ocurrió en la región pampeana, con la excepción del Territorio Nacional de La Pampa. En la educación agrícola especializada sin embargo,

Diccionario crítico de sociología, Edicial, 1990 (versión castellana de Enrique Rivera); pp. 245-246.

⁶BADELL, Carlos, “Pronto cumplirá 50 años de existencia la escuela agrícola salesiana de Uribebarrea”, en: *Mundo agrario*, año V, N°44, Buenos Aires, 1953; p.87. GALLARDO, Angel, “La enseñanza agrícola en la República Argentina”, en: REPUBLICA ARGENTINA. *Censo General de Educación*, 23/5/1909, Tomo III, Monografías, Buenos Aires, 1910; p.435. En 1925 los Salesianos establecieron otra escuela agraria en Carlos Casares, cerca de Del Valle, en tierras donadas por Concepción Unzué de Casares, (1300ha). Era una escuela primaria, que se continuaba con un curso de

el peso fundamental lo llevaba el Ministerio de Agricultura de la Nación, que, sin dejar de presentar rasgos específicos subregionales, permite llevar a cabo su estudio a nivel regional, tal como se propone este estudio histórico.

Los planes y realizaciones sobre orientación agrícola en la escuela primaria, cuyo estudio constituye un complemento del análisis de la educación agraria, eran por su parte responsabilidad del sistema educativo común. Dependían de la especificidad de la legislación educacional de cada provincia, de larga data y en varios casos preexistentes a la organización definitiva de un sistema educativo nacional, y del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública.⁷ No es el propósito de este estudio realizar un análisis detallado de cada jurisdicción provincial, pues más allá de las evidentes particularidades socioeconómicas, es posible hacer generalizaciones, en especial en cuanto a las ideas y fundamentos que sustentaban la enseñanza agrícola. Cuando sea necesario, tomaremos como caso testigo la provincia de Buenos Aires. Similar criterio se utilizará respecto a la enseñanza especializada, por razones prácticas de accesibilidad a la información, que ha incluido la visita y consulta de archivos escolares en varios de los establecimientos de enseñanza agrícola bonaerenses (Coronel Vidal, Dolores, Bolívar y Veinticinco de Mayo).

En suma, la comprensión de los fines y las características de la educación agraria en la región pampeana exigen un análisis de las distintas modalidades de enseñanza, de los instrumentos legales que la sustentaban, de sus fundamentaciones, de la concepción que desde el Estado se manifestaba y se difundía sobre la familia rural, y la recepción que la misma brindaba a los proyectos educativos que se pretendieron instrumentar.

Los resultados de esta investigación pretenden mostrar la posibilidad de variados abordajes de la historia agraria argentina y es desde esta perspectiva que se pretende avanzar en el conocimiento de los *cambios y las continuidades*, respecto a la relación entre Estado, educación y sociedad en la región pampeana, que reflejan los sucesos de la Argentina rural en el largo plazo. De ahí la elección de un extenso período de análisis, atravesado por diversas situaciones políticas y socioeconómicas y en especial por fuertes fluctuaciones en la economía agroceleara y ganadera pampeana, muy ligadas a

técnicos rurales que brindaba instrucción práctica agrícola, en tres años, bajo supervisión del Ministerio de Agricultura de la Nación.

⁷Una gran parte de las escuelas primarias rurales eran nacionales, según el sistema de la “*ley Láinez*” de 1905, que comprendía sólo hasta cuarto grado aún en el Censo Escolar de 1943, menos en la provincia de Buenos Aires, donde el mayor porcentaje correspondía a la Dirección de Escuelas bonaerense..

las cuales se ha encontrado la educación agraria. Consideramos que este es uno de los principales aportes que se propone brindar esta tesis al estado de la cuestión en relación a la historiografía agraria pampeana y la relativa a la educación agrícola en particular.

Para encarar el análisis planteado se ha consultado una selección muy variada de fuentes, entre las cuales ocupa un lugar importante la documentación oficial; tanto la proveniente de los medios legislativos como las procedentes de reparticiones relacionadas con el tema, y la emanada de las mismas escuelas agrícolas, dado el enfoque que se le ha dado al análisis, a partir de la relación entre Estado, educación y sociedad rural.

- Disposiciones legales sobre educación rural: los proyectos de ley, leyes y decretos sobre enseñanza rural y agrícola, sectores políticos que los proponían, finalidades y sus respectivas fundamentaciones en el Congreso Nacional y Legislaturas provinciales.
- Memorias y estudios del Ministerio de Agricultura de la Nación, y de las respectivas reparticiones provinciales
- Material documental inédito del Archivo General de la Nación y el proveniente de labor cotidiana de las escuelas agrícolas : registros de alumnos (inscripción, ingresos-egresos, materias cursadas) e informes varios.
- Análisis comparativo de los planes de estudio de las escuelas agrarias
- Memorias y estudios de los Ministerios de Instrucción Pública y Dirección de escuelas
- Publicaciones agrarias y educativas, oficiales y privadas: Anales de enseñanza agrícola, Mundo agrario, La chacra, La Obra, Revista de instrucción primaria, El monitor de la educación común, la Revista de Educación (bonaerense), Boletines de Educación de Santa Fe y Entre Ríos, etc.
- Publicaciones de entidades representantes de los productores, la Sociedad Rural Argentina y Federación Agraria y de otras instituciones privadas como el Museo Social Argentino.
- Documentación emanada de diversas reparticiones oficiales no específicamente responsables de la educación agrícola
- Bibliografía de época, material de las facultades de agronomía, incluida la lista completa de tesis de la respectiva facultad de la Universidad Nacional de La Plata

1.2- Delimitación temporo-espacial

La “*pampa*” no es toda la Argentina, sin embargo “*es una parte tan determinante que por su organización del trabajo agrícola y la explotación de sus productos ha formado al hombre y al país*”⁸. Así se expresaba, mezclando en cierto modo admiración y asombro, un ilustre visitante extranjero a la Argentina –Georges Clemenceau- en pleno auge agroexportador, en relación a la posición que ocupaba la región pampeana en ese modelo socio-económico.

La necesaria delimitación espacial de este estudio, centrada en dicha región, se justifica precisamente por el lugar fundamental que ha ocupado la misma en el modelo agroexportador que definió a la Argentina en su integración al mercado mundial. En un estudio sobre los proyectos educativos de orientación productiva es imprescindible tener en cuenta esa situación, que junto al peso político y demográfico pampeano justificaban la preocupación del sector dirigente en enfocar la mayor parte de los mismos en dicha región. Pero también provocaba que, a partir del Estado nacional y entidades privadas interesadas en el tema, con sede principal en la ciudad de Buenos Aires, el discurso se generalizara al resto del país. Por estas razones, un análisis como el que encaramos, al aportar a la comprensión del complejo y heterogéneo mundo rural y de las políticas dirigidas al agro pampeano, lo hace también –en muchos aspectos- en referencia al nivel nacional.

La región pampeana, tal como se conformó productivamente desde la década de 1880, comprendía las provincias de Buenos Aires, centro-sur de Santa Fe, el sureste Córdoba, Entre Ríos, y el entonces territorio nacional de La Pampa, en la medida que todas ellas estaban integradas a la producción agrícola-ganadera de la región. Ésta no presentaba un perfil homogéneo, la estructura agraria poseía matices diferenciales según las diferentes subregiones, definidas no sólo por aspectos agro-ecológicos y productivos, sino también en base a sus diversos procesos sociales, ya que entendemos que el espacio se construye socialmente.

⁸ CLEMENCEAU, George, Notes de voyage dans l’Amérique du Sud, Argentine, Uruguay, Brésil, Paris, 1911; p.136.

Respecto a la definición del “espacio-región”, adherimos a la postura que considera que la misma “*implica no sólo la definición de una espacialidad de orden natural , sino una que sea comprensiva del orden social. Es en este contexto que la conceptualización del espacio, expresa una relación-tensión entre la fragmentación regional de los sectores dominantes y la formación de un Estado nacional centralizado. El espacio así entendido implica conocer los procesos sociales, toda vez que aquél no resulta determinante de la estructura social y sí un esquema ordenador para analizar una realidad regional*”.⁹ En ese contexto la conformación de la familia rural y su educación y capacitación son parte de dichos procesos sociales y expresan, a través de proyectos, propuestas y realizaciones, -y aún la falta de ellos- esa relación-tensión, que podemos ver manifestada en la participación de las distintas jurisdicciones , dependencias oficiales y otras entidades, en el tema que nos ocupa.

Que la educación agraria sea una modalidad educativa estrechamente ligada a la evolución socioeconómica de la región, supone, a su vez, aceptar en el análisis que, “*si algo caracteriza a la contradicción entre sistema productivo y organización del espacio, es que el primero genera procesos en permanente dinámica y cambio, mientras que el segundo suele ser una configuración delimitada subjetivamente y cristalizada en el tiempo*”.¹⁰ Cabe agregar que son muchos y muy complejos los fenómenos económico-sociales que se producen y entrelazan en el seno de cada espacio territorial, dando lugar a subcircuitos productivos regionales que constituyen el sistema regional por su vinculación mutua.¹¹ Insertos en esos circuitos productivos propios de la economía agroexportadora, los proyectos y realizaciones en cuanto a educación rural intentaban responder a sus necesidades, tal como eran interpretadas por los sectores dirigentes que se alternaban al frente del poder político, pero también, y tal vez más fuertemente, a otras cuestiones ligadas a una potencial conflictividad social en la campaña.

Por otra parte, si bien a fines del siglo XIX y comienzos del XX era común atribuirle a la escuela “*cierta potencialidad transformadora*” del medio circundante, en

⁹ GIRBAL de BLACHA, Noemí, “Cuestión regional-cuestión nacional. Lo real y lo virtual en la historia económica argentina”, en: *Revista Ciclos 12*, vol. VII, 1er. Sem, 1997; p. 223-229. CORAGGIO, José , *Territorios en transición. Crítica a la planificación regional en América Latina*, Quito, Ciudad, 1987, citado por GIRBAL, Noemí, op cit,p.223.

¹⁰ ROFMAN, Alejandro, *Las economías regionales a fines del siglo XX.*, Ariel, 1999; p. 15.

¹¹ ROFMAN, op cit, p. 36-37.

la actualidad “*la educación es concebida como un factor dependiente de detonantes económicos, políticos y sociales que, según el momento histórico y los intereses coyunturales, le otorgan dirección y sentido*”¹². Es imprescindible en consecuencia, en un análisis historiográfico que quiera reflejar la heterogénea y diversificada trama de la educación agraria, enmarcar la investigación en la situación socioeconómica de la región pampeana en el largo período que nos proponemos analizar, atendiendo a las diferencias subregionales y temporales, que se traducen en disímiles formas de inserción socioeconómica de los actores sociales.

La llamada “Generación del ‘80” encaró la conformación definitiva del moderno sistema educativo argentino, tomando al Estado como agente principal de financiamiento, apoyo y gobierno de una estructura basada en la escuela común obligatoria, la escuela media con dos circuitos (bachillerato y normal) y la universidad como cúspide del sistema.¹³ No se preveía dentro del mismo una rama dedicada específicamente a la educación productiva. Fue recién en 1898, al reformarse la Constitución Nacional como expresión de la *Argentina moderna* y de la importancia que adquiriría entonces la cerealicultura para la economía del país, que se creó el Ministerio de Agricultura de la Nación. En este contexto institucional y en parte como respuesta a la grave perturbación sufrida en la época en la zona triguera santafesina se establecieron las bases de una organización sistemática de la enseñanza agrícola especializada en su jurisdicción, por decreto de 1899. Un par de años antes, iniciaba sus actividades la histórica escuela práctica de agricultura de Santa Catalina, dependiente de la entonces provincial universidad bonaerense, nacionalizada en 1905 (en el predio antes ocupado por el Instituto Superior Agronómico). Sin embargo, a pesar de las diversas iniciativas de fines del siglo XIX, fue en los primeros años del siguiente que se puso en marcha de manera más o menos orgánica el subsistema de educación agraria a nivel nacional y de las diversas provincias de la región.

¹²HURTADO, Carlos, “*Escuela rural, producción y trabajo*”, en: HURIE de MATERI, Lilia y ALZABE, Oscar, *Educación y trabajo productivo en la posmodernidad*, La Colmena, 1991; p.149.

¹³ GVIRTZ, Silvina, “La estrategia de Escuela Nueva a través de la revista *La Obra* y sus propuestas didácticas”, en: GVIRTZ, Silvina (compiladora), *Escuela Nueva en Argentina y Brasil. Visiones comparadas*, Miño y Dávila editores, Buenos Aires, 1996; 75.

El modelo agroexportador vigente desde la década de 1880, y centrado en la producción pampeana, alcanzaría los límites de su expansión horizontal hacia 1914.¹⁴ Ya en esos momentos se alertaba sobre las restricciones que imponía al uso del suelo la explotación extensiva y la necesidad de capacitar al agricultor, ligando su familia a la tierra. Los debates en torno a la familia rural y su educación fueron intensos y la suerte de las iniciativas diversa, y formaron también parte de las preocupaciones exhibidas por los sectores nacionalistas de élite surgidos en la década de 1920; se intensificaron sin duda en la intervencionista década de 1930, cuando el efecto de la crisis, con su dosis de desocupación y aumento de las migraciones internas, alertó a esos grupos sociales sobre la necesidad de desviar la posible conflictividad de los centros urbanos hacia el campo. Con el gobierno nacionalista y popular peronista la cuestión mantuvo su vigencia y se tradujo en diversas iniciativas, que cobraron mayor importancia con la “vuelta al campo” desde 1949, aunque atravesadas por la difusión más profusa de las políticas estatales y de la “Doctrina peronista” convertida en “Doctrina nacional” . Un proyecto político y socioeconómico que se cortó con la Revolución libertadora de 1955, un hito, que si bien de carácter político, y que no incidió muy fuertemente en la economía agraria pampeana –que había iniciado su recuperación luego de 1952- provocó una ruptura muy fuerte en la sociedad argentina , influyendo en la orientación del sistema educativo.

1.3- Estado de la cuestión

La complejidad que muestra la realidad histórica, sólo podrá ser reflejada conciliando el análisis macrohistórico con la historia micro-analítica. Por esta razón se ha afirmado que el trabajo en varias escalas simultáneas nos permitirá obtener una imagen más real y contextualizada de los fenómenos sociohistóricos. La historiografía más reciente ha demostrado su voluntad de comprender cómo los grandes procesos históricos y sociales han estado sustentados por trayectorias particulares de individuos y grupos, e instituciones por ellos conformadas, y en ese sentido la historia agraria no es

¹⁴ CORTÉS CONDE, Roberto, *El progreso argentino, 1880-1914*, Buenos Aires, 1979. BARSKY, Osvaldo y GELMAN, Jorge, *Historia del agro argentino. Desde la conquista hasta fines del siglo XX*, Grijalbo, 2001.

una excepción. La actuación de los sujetos sociales concretos y las instituciones en que interactúan - la familia y la escuela en el caso que nos ocupa- y su inserción dentro de las políticas estatales han ocupado tanto a historiadores como a otros científicos sociales, y es fundamental para comprender el proceso más amplio de la Historia agraria pampeana.¹⁵

La educación agrícola ha sido poco abordada por los historiadores, y en alguna medida se lo ha hecho desde diversas perspectivas por otros científicos sociales. Dos ejes de análisis se evidencian como posibles: por una parte el que estudia la situación agraria pampeana y las políticas implementadas para el sector; por otra, las investigaciones sobre la historia de la educación en general. El primero –que es el ámbito en que se inscribe este estudio- comprende asimismo la mayoría de las referencias a la educación agrícola en sus diversas especialidades, debido a sus características de educación estrechamente ligada a lo productivo, y, en sus niveles superiores, a la dirigencia estatal del sector. A su vez es necesario distinguir dos subejos, uno centrado en los estudios más amplios destinados al agro pampeano, que contienen acotaciones sobre el tema, sin que éste sea el punto nodal de análisis; otro en los trabajos específicamente dedicados a la educación agraria en diferentes niveles y períodos. El eje dedicado a la historia de la educación, que ha alcanzado mayor auge en los últimos 20 años, se enfoca en los diversos proyectos educativos llevados a cabo a nivel nacional y provincial pero sin consagrarse especialmente a la educación agrícola, salvo referencias aisladas.

En cuanto al primer subeje citado, que comprende las investigaciones agrarias más generales, con referencias parciales al tema educativo, podemos citar fundamentalmente dos de ellos, que integran la llamada “visión tradicional” del agro

¹⁵ REVEL, Jacques, “Un vent d’Italie. L’emergence de la micro-histoire”, en: *Sciences Humaines*, L’Histoire aujourd’hui, Hors série, N°18, setembre-octubre, 1997;p.27. REVEL, Jacques, “Micro-análisis y construcción de lo social”, en: *Anuario IEHS* 10, Tandil, Facultad de Ciencias Humanas-Universidad Nacional del Centro, 1995, p. 125-143. MALGESINI, Graciela, "La historia rural pampeana del siglo XX. Tendencias historiográficas de los últimos treinta años", en Comité Internacional de Ciencias Históricas. Comité Argentino, *Historiografía argentina (1958-1988). Una evaluación crítica de la producción historiográfica argentina*, Buenos Aires, CICH, 1990, p. 457. MIGUEZ, Eduardo, "¿La oportunidad desperdiciada? Historiografía sobre la gran expansión agraria pampeana, 1958-1988", en: *Ibidem*, p. 446. ZEBERIO, Blanca, "La historia rural pampeana en los años noventa: ¿estancamiento o estandarización explicativa?", en: GIRBAL-BLACHA, Noemí M. y VALENCIA, Marta: *Agro, tierra y política. Debates sobre la historia rural de Argentina y Brasil*, La Plata, Universidad Nacional de La Plata, 1998, pp. 81-98. GIRBAL-BLACHA, Noemí, La historiografía agraria argentina: enfoques microhistóricos regionales para la macrohistoria rural del siglo XX (1980-1999), en: *Revista del E.I.A.L.*, Volumen 12 N°2, julio-diciembre de 2001.

pampeano, nos referimos a los de James Scobie y Carl Solberg. Scobie, en su estudio sobre la historia social del trigo argentino entre 1860 y 1914, incluye referencias al tema educativo, tanto a nivel general como específicamente de la enseñanza agrícola. En el capítulo consagrado a analizar la vida del chacarero resalta la ignorancia y analfabetismo de la mayoría de ellos, inmigrantes que en general no traían una importante cultura letrada de su país de origen, y al respecto afirma la falta de escuelas primarias en el medio rural. Al tratar la política gubernamental hacia la agricultura analiza los esfuerzos de los funcionarios del Departamento, luego Ministerio de Agricultura por despertar en la Nación Argentina la conciencia de la necesidad de apoyar el quehacer agrícola, también desde el punto de vista educativo, en medio de la indiferencia oficial y privada. Se refiere específicamente al Instituto de Santa Catalina, luego transformado en Facultad de Agronomía y Veterinaria (pero no a la escuela fundada en 1897), y brevemente a la creación de escuelas agrícolas por el MAN, el Instituto de la Chacarita en Buenos Aires y una referencia a la reforma encarada por la comisión asesora de 1907. Destaca finalmente las dificultades para difundir la educación informal a través de publicaciones y exposiciones entre los agricultores.¹⁶

Carl Solberg estudia, por su parte, el período inmediatamente posterior, 1912-1930, enfocando el análisis en la conmoción rural desencadenada por la crisis agrícola a partir de 1912 y las respuestas que se le dieron desde el poder político nacional, en particular con el acceso al mismo del radicalismo en 1916. Una vez más se hace referencia a la vulnerabilidad de los agricultores y a su situación de no propietarios, resaltando el bajo presupuesto del MAN durante la primera presidencia de Yrigoyen , y el hecho de que una gran parte del mismo se dedicara a la Dirección de Defensa Agrícola, aún estando acusada de corrupción. Esta situación iba en detrimento de otras áreas, entre ellas la enseñanza agrícola, a pesar del consenso entre los observadores rurales sobre su importancia. Una situación que en parte se habría aliviado durante la gestión del presidente Alvear y su ministro Tomás Le Bretón, aunque con su atención centrada más bien en cuestiones que escapaban a lo educativo¹⁷

¹⁶ SCOBIE, James, *Revolución en las pampas*, Solar, Buenos Aires, 1968; p.147-191.

¹⁷ SOLBERG, Carl , “Descontento rural y política agraria en la Argentina, 1912-1930”, en: GIMENEZ ZAPIOLA, Marcos (comp). *El régimen oligárquico. Materiales para el estudio de la realidad argentina (hasta 1930)*, Buenos Aires, Amorrortu, 1975. SOLBERG, Carl, *The prairies and the Pampas. Agrarian Policy in Canada and Argentina, 1880-1930*, California, 1987.

En un trabajo destinado a analizar la propuesta que desde diversos sectores relacionados con el agro argentino se hacía respecto al establecimiento de granjas como el ideal en cuanto sistema productivo –especialmente en relación a la región pampeana- Noemí Girbal de Blacha hace también referencias a los proyectos sobre enseñanza agrícola, estrechamente ligados a dicha proposición. Mientras tanto, Osvaldo Barsky, desde la sociología agraria, critica en varios trabajos la “*visión tradicional del agro pampeano*”, introduciendo elementos de análisis que muestran una mayor complejidad del proceso, por la importancia del arrendamiento ganadero, y destacando diversos senderos alternativos de los agricultores en su búsqueda de rápidos excedentes. En cuanto al tema que nos ocupa, se detiene a analizar el bajo interés de los gobiernos de diversos signo, hasta la década de 1950, por generar una estructura estatal apta para crear y difundir tecnología, enfocando el análisis en maquinarias, genética, semillas, más que en la enseñanza media y elemental, salvo referencias a la primera escuela, luego Instituto de Santa Catalina.¹⁸

Los estudios específicos sobre diversos niveles de la educación agraria no son numerosos y predominan los dedicados a analizar el surgimiento y primeras décadas de desarrollo de la enseñanza superior agronómica. Es el caso del trabajo de Josefina de Filippo, quien aborda el tema para el período 1883 - 1910, es decir en la etapa fundacional de las ciencias agronómicas y veterinarias. La autora trata el tema en forma abarcativa, contemplando el surgimiento de los criterios científicos en la Argentina del siglo XIX, para luego referirse al Instituto Superior de Santa Catalina. Describe su transformación en facultad, en la jurisdicción provincial, y a partir de 1906 Nacional, a la vez que nacía el Instituto Superior de la Chacarita, también elevado al rango universitario, en 1909. Completa el estudio con el análisis de la evolución de planes y programas y un importante apéndice documental. Por su parte Noemí Girbal de Blacha se ocupó del pensamiento de los ingenieros agrónomos y sus propuestas para el agro argentino durante el período 1910-1930, analizando la función económica y la función social que se atribuían los mismos, en su objetivo de convertirse en una “*élite en el*

¹⁸ GIRBAL de BLACHA, Noemí, “La granja: una propuesta alternativa de coyuntura para el agro argentino (1910-1930)”, en: *Canadian Journal of Latin American and Caribbean Studies*, 1989. BARSKY, Osvaldo, *La agricultura pampeana*, CISEA/IICA, Buenos Aires, 1988; 70-77. BARSKY, Osvaldo y PUCCIARELLI, Alfredo, *El agro pampeano. El fin de un período*, FLACSO/Oficina de Publicaciones del CBC, Buenos Aires, 1997; p. 70-79. BARSKY, Osvaldo y GELMAN, Jorge, *Historia del agro argentino. Desde la conquista hasta fines del siglo XX*, Grijalbo, 2001; 187-189, 316.

sentido agrario". Asimismo, la cuestión surgía al estudiar la misma autora, junto a Silvia Ospital las propuestas del Museo Social Argentino, fundado por iniciativa del ingeniero agrónomo y abogado, Tomás Amadeo. El tema es retomado por Osvaldo Graciano, quien se ocupa específicamente de la carrera de agronomía en la Universidad Nacional de La Plata, y el perfil de los ingenieros agrónomos de ella egresados entre 1910 y 1930. Graciano concluye que el papel profesional de la ingeniería agronómica se vio afirmado a principios del siglo XX por el surgimiento de reparticiones estatales que requerían el concurso de los mismos, el interés que mostraron sectores vinculados a los terratenientes bonaerenses desde fines del siglo XIX y la creación de las Facultades respectivas a nivel nacional. Estas, convertidas en centros de legitimación científica de las disciplinas agronómicas, lo eran también de los profesionales graduados en ellas.¹⁹

Néstor Auza, por su parte, abordó en primera instancia el tema de las escuelas agronómicas creadas en 1872 por iniciativa de Domingo F. Sarmiento, como una cuestión complementaria de un proceso mucho más complejo. El mismo autor, en un trabajo posterior analiza la evolución de la enseñanza agraria "del centenario a 1930" como un subsistema paralelo al establecido por el Ministerio de Instrucción Pública, destacando los tres niveles de enseñanza gradual y sistemática establecidos por el Ministerio de Agricultura, sin dejar de referirse asimismo brevemente a la educación de la mujer rural y a los trenes escuela.²⁰

En relación a los ámbitos académicos no argentinos, tanto desde el punto de vista metodológico como conceptual; se destacan los trabajos de Sonia Mendonça y

¹⁹ DE FILIPPO, Josefina. *La enseñanza superior de las ciencias agropecuarias en la República Argentina*, FECIC, 1984. GIRBAL de BLACHA, Noemí, "Tradición y modernización en la agricultura cerealera argentina, 1910-1930. Comportamiento y propuestas de los ingenieros agrónomos", en: *Jarbuch fur Geschichte, Lateinamerikas*, 1992; p.369-395.

GIRBAL de BLACHA, Noemí y OSPITAL, Silvia, "Elite, cuestión social y apertura política en la Argentina (1910-1930): La propuesta del Museo Social Argentino", en: *Revista de Indias*, vol. XLVI, N°178, 1986. GRACIANO, Osvaldo, "Universidad y economía agroexportadora. El perfil profesional de los ingenieros agrónomos, 1910-1930", en: GIRBAL, de BLACHA Noemí, *Agro, universidad y enseñanza. Dos momentos de la Argentina rural (1910-1955)*, Editorial de la Universidad Nacional de La Plata 1998. GRACIANO, Osvaldo, "El agro pampeano en el pensamiento universitario argentino. Las propuestas de los ingenieros agrónomos de la Universidad Nacional de La Plata, 1906-1930", en: *Cuadernos del P.I.E.A.*, Revista interdisciplinaria de estudios agrarios, 15, IIHES, Facultad de Ciencias Económicas, Universidad Nacional de Buenos Aires, oct., 2001.

²⁰ AUZA, Néstor, "Un intento de diversificar la enseñanza secundaria en la década del 70. Las escuelas agronómicas", en: *Revista. Instituto de Investigaciones Educativas*, N°52, oct. 1985. Ibídem, La reorientación del plan de estudios de las escuelas agronómicas, *Revista. Instituto de Investigaciones Educativas*, N°53, oct. 1986. AUZA, Néstor, "La enseñanza agraria del centenario a 1930", en: *Noveno Congreso Nacional y Regional de Historia Argentina*, Rosario, 26-28 de setiembre de 1996 (separata). Ibídem, "La enseñanza agraria y el modelo de país", en: *Historia*, N°62, 1996.

Claude Grignon. Mendonça se dedica al estudio de las vinculaciones entre el Estado y la ciencia agronómica de nivel superior en Brasil, las relaciones de poder establecidas a partir de las mismas, con la simultánea formación de los cuadros técnicos para las agencias gubernamentales. A partir de estas bases hace interesantes acotaciones, aplicables a otros aspectos de la enseñanza agrícola y extensivos a realidades agrarias diferentes. Tal como el análisis del discurso modernizador de carácter “domesticador y civilizatorio”, fundado en la premisa de la necesidad de “difusión de la ciencia por los campos”, con la propuesta de una nueva agricultura que superara el supuesto atraso y estrechez de horizontes de los productores.²¹

Claude Grignon –en un trabajo breve pero valioso- presenta la enseñanza agrícola en su país como un modo de acción sobre el campesinado, fundamentalmente a través de la enseñanza de la agricultura en la escuela, que según el sistema que se impuso en Francia, era una asignatura obligatoria en el medio rural, aunque también por la enseñanza especializada. Su análisis gira en torno a una hipótesis central que consiste en definir la enseñanza agrícola como *“uno de los instrumentos de que dispone la clase dominante para asegurar, de acuerdo con sus intereses, la transformación (y/o la conservación) de la agricultura, del campesinado y de las categorías sociales y de las actividades económicas que están en relación directa con ellas”*. Si bien las condiciones socioeconómicas de la producción agrícola en Francia son muy diferentes a las de nuestro país, presenta herramientas de análisis extensivas nuestra realidad. Las referencias a la *“invención de la rutina”* y el establecimiento de un modelo de agricultura por parte de la profesión agronómica, la enseñanza agrícola como remedio de la cuestión social urbana, la deportación lejos de las ciudades de la infancia miserable y abandonada, el discurso sobre las virtudes campesinas, son otros tantos conceptos aplicables a diversas realidades nacionales y en ese sentido se convierten en importantes herramientas de análisis.²²

En cuanto al eje dedicado a la historia de la educación, nos interesa referirnos a los trabajos posteriores a 1980, por su visión más renovadora y amplia de la cuestión, en

²¹ MENDONÇA, Sonia Regina de, “Estado e exclusão social no Brasil agrário (1909-1930)”, en: *À margem. Revista de Ciências Humanas*, ano I, Nº3, nov. 1993;p.16-23. *Ibidem*, “Ensino agronômico: saber, classe dominante e Estado na Primeira República”, en: *Cadernos do ICHF*, Nº71, 1995. *Ibidem*, *Agronomia e poder no Brasil*, Vício de leitura, Ríó de Janeiro, 1998.

²² GRIGNON, Claude, “La enseñanza agrícola y la dominación simbólica del campesinado”, en: CASTEL, Robert y otros. *Espacios de poder*, La Piqueta, Madrid,1991.

lo que Adrián Ascolani ha denominado “*la refundación de la historia de la educación*”. Una enumeración que en nuestro caso no pretende ser exhaustiva, y se remite fundamentalmente a estudios generales o que tienen alguna vinculación, aunque sea tangencial con el tema que nos ocupa, en un período histórico que abarca desde fines del siglo XIX a 1955 . Se destaca al respecto Juan Carlos Tedesco, quien se ocupa de la historia educativa argentina desde la perspectiva de la relación entre educación y sociedad en nuestro país entre 1880 y 1945, en la ampliación de un trabajo anterior, dirigido a probar la función política que se le asignaba a la educación, refiriéndose a algunos aspectos específicos de la enseñanza agrícola en sus momentos iniciales . La orientación histórico social es retomada asimismo por Rubén Cuccuzza.²³

El trabajo más amplio sobre la Historia de la Educación en la Argentina es el de la serie de publicaciones dirigidas por Adriana Puiggrós, donde se propone analizar dicho proceso histórico desde los orígenes de nuestro sistema educativo moderno, hasta la actualidad. Lo hace en ocho tomos ordenados combinando un criterio cronológico y temático, a través de estudios independientes. Los temas abordados son variados y en muchos casos son tratados por primera vez en una historia de la educación argentina, incluyendo no sólo una visión nacional del problema, sino también apreciaciones sobre la evolución educativa en las provincias y ex territorios nacionales. Se estudian tanto los proyectos que gozaban de mayor apoyo a nivel oficial, como algunos diseños curriculares alternativos. Los dos primeros tomos se ocupan de los orígenes del sistema educativo argentino, los sujetos sociales intervinientes, y el triunfo del discurso oligárquico-normalizador, la relación entre educación y nación, los conflictos entre católicos y liberales en torno a la educación laica, la visión de la infancia y de la educación de adultos.²⁴ El volumen III analiza las propuestas de los gobiernos radicales (la reforma Saavedra Lamas, las expectativas de los sectores medios y los inmigrantes) y la restauración conservadora de los años 30 (propuestas fundamentalistas), así como el discurso sobre la niñez y adolescencia, la educación de adultos y las experiencias

²³ ASCOLANI, Adrián (comp.), *La educación en argentina. Estudios de historia*, Ediciones del Arca, 1999; pp. 1-33. TEDESCO, J.Carlos. *Educación y sociedad en la Argentina, 1880-1945*, Solar, Buenos Aires, 1986. CUCUZZA, Rubén, “El sistema educativo argentino. Aportes para la discusión sobre su origen y primeras tentativas de reforma”, en: HILLERT, Flora y otros, *El sistema educativo argentino. Antecedentes, formación y crisis*, Buenos Aires, Editorial Cartago, 1985.

²⁴ PUIGGROS, Adriana, *Sujetos, disciplina y currículum en los orígenes del sistema educativo argentino*, Historia de la Educación en la Argentina I, Galerna, Buenos Aires, 1990. *Ibíd*em (director) CARLI, S., DE

alternativas.²⁵ En los volúmenes dedicados al período peronista (V y VI), se hace hincapié en el lugar que ocupaba la educación en los planes quinquenales y la constitución de 1949, en la búsqueda de una filosofía educacional que equilibrara “materialismo e idealismo”. Asimismo analiza la atención prestada en la época a la educación profesional. Estos aspectos son complementados con el análisis de rituales y símbolos en la educación peronista, los discursos pedagógicos referidos a sujetos específicos: educación técnica dirigida al sector obrero, los adolescentes, la educación de adultos, y el discurso político pedagógico de las izquierdas en el proceso electoral de 1946.²⁶

La educación rural y la enseñanza agrícola sólo son nombradas tangencialmente en esos volúmenes. Sí aparece tratado el problema de la educación primaria rural en los tomos IV y VII dedicados a las provincias, entre otras son analizadas las iniciativas llevadas a cabo en Buenos Aires, Entre Ríos, Santa Fe y Córdoba. Sobre lineamientos comunes pero sin unidad temática, se analiza el período 1885-1945 en primer lugar, y luego el período 1945-1985. La conclusión muestra como desde sus orígenes el sistema educativo de estas provincias tuvo en cuenta la situación de la campaña, un asunto que se estudia con mayor o menor énfasis según cada autor, sin tratar en especial la enseñanza agrícola.²⁷

Una síntesis de la historia educativa argentina la realiza Puiggrós, analizando el proceso desde la conquista hasta el menemismo, mientras que Rubén Cucuzza compiló una serie de ensayos sobre los últimos debates en torno a la historia de la educación, sin enfocar la enseñanza rural en particular. El mismo autor dirige una historia de la educación durante el primer peronismo (1946-1955) que aborda la enseñanza religiosa,

LUCA, A. y otros, *Sociedad civil y estado en los orígenes del sistema educativo argentino*, Historia de la Educación en la Argentina II, Galerna, Bs. As., 1992

²⁵ PUIGGROS, Adriana (direc.) y otros, *Escuela, democracia y orden, 1916-1943*, Historia de la Educación en la Argentina III, Galerna, Bs. As., 1992.

²⁶ Ibídem (direc.), y BERNETTI, Jorge Luis, *Peronismo, cultura política y educación, 1945-1955*, Galerna, Historia de la educación en la Argentina V, Galerna, Buenos Aires, 1993. PUIGGROS, Adriana (direc.), CARLI, Sandra (coord.) *Discursos pedagógicos e imaginario social en el peronismo (1945-1955)*, Historia de la educación en la Argentina V, Editorial Galerna, Buenos Aires, 1995.

²⁷ PUIGGROS, Adriana (direc.) ARTIEDA, T., CARLI, S. y otros, *La educación en las provincias y territorios nacionales (1885-1945)*, Historia de la educación en la Argentina, IV, Galerna, Buenos Aires, 1993. Ibídem (direc.), OSSANA, E. (Coordinador) y otros, *La educación en las provincias (1945-1985)*, Historia de la educación en la Argentina VII, Buenos Aires, 1997. El tomo VIII estudia la época más reciente y escapa a los límites de este análisis: PUIGGROS, Adriana (direc.) *Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina (1955-1983)*, Historia de la educación en la Argentina VIII, Galerna, Buenos Aires, 1997..

los problemas de la Universidad Obrera, la ley universitaria, la educación para el trabajo y el adoctrinamiento político no sólo en el sistema educativo común, sino fuera de él. Las diversas corrientes pedagógicas del siglo XIX y XX en sus primeras décadas, tratadas ya en la obra colectiva citada dirigida por Puiggrós, concitaron también el interés fundamentalmente de especialistas en ciencias de la educación y sociólogos, no sólo en su análisis histórico general, sino a través de figuras específicas.²⁸ En cuanto a las situaciones provinciales, vuelven a ser objeto de estudio, esta vez en trabajos individuales y enfocados en una sola jurisdicción. Así es Sandra Carli quien estudia el escenario educativo de la provincia de Entre Ríos en el período comprendido entre 1883 y 1930; mientras que Pablo Pineau, para un período semejante –1875-1930- lo hace con la provincia de Buenos Aires.²⁹

La participación femenina en la docencia ha sido objeto de varios estudios recientes, entre ellos el de Yannoulas, que realiza un análisis comparativo entre la Escuela Normal de Paraná y su homónima de San Pablo (Brasil), llegando a interesantes conclusiones sobre las similitudes y diferencias entre la preparación docente en ambos países, hasta 1930; por su parte Di Liscia y Maristany editan una compilación de varios artículos referidos a la relación entre mujeres y Estado en la Argentina, donde la construcción discursiva respecto a la docencia juega un papel importante, con especial referencia en este caso a la provincia de La Pampa.³⁰

Adrián Ascolani desde la ciencia histórica realiza una compilación de una serie de trabajos de historia de la educación, y los precede de un importante estudio

²⁸PUIGGROS, Adriana, *Qué pasó en la educación argentina?. Desde la conquista hasta el menemismo*, Kapeluz, Colección Triángulos pedagógicos, Buenos Aires, 1996. CUCUZZA, Héctor Rubén (compilador), *Historia de la educación en debate*, Miño y Dávila, Buenos Aires, 1996. CUCUZZA, Rubén (direc.), ACEVEDO, C., BOTTARINI, R. y otros, *Estudios de Historia de la Educación durante el primer peronismo, 1943-1955*, Universidad Nacional de Luján, 1997. GUIRTZ, Silvina (comp.) *Escuela nueva en Argentina y Brasil. Visiones comparadas*, Miño y Dávila editores, 1996. DUSSEL, Inés, “Víctor Mercante (1870-1934)”, en: *Perspectivas: revista trimestral de educación comparada*, París, UNESCO, vol. XXIII, N° 3-4, 1993; pp. 808-821, disponible también en soporte electrónico.

²⁹CARLI, Sandra, *Entre Ríos. Escenario educativo, 1883-1930*, Universidad Nacional de Entre Ríos, 1995. PINEAU, Pablo *La escolarización de la provincia de Buenos Aires (1875-1930). Una versión posible*, Oficina de publicaciones del CBC Universidad de Buenos Aires/FLACSO, Buenos Aires, 1997.

³⁰YANNOULAS, Silvia, *Educación: Una profesión de mujeres?. La feminización del normalismo y la docencia (1870-1930)*, Kapeluz, Buenos Aires, 1996. BILLOROU, María, “Mujeres en la docencia: una herramienta para la construcción del Estado en el interior argentino (1900-1930)”; MARISTANY, J., ZANDRINO, M., PINERO, L., “Maestras y discursos: una política sexual en la palabra”, y DOMINGUEZ, M., SANCHEZ, L., “Género y profesionalización docente: aportes para pensar una difícil relación”, en: DI LISCIA, María Herminia, MARISTANY, José (editores), *Mujeres y Estado en la Argentina. Educación, salud y beneficencia*, Biblos, Biblioteca de las Mujeres, Buenos Aires, 1997; p.21-36, 37-64 y 65-86.

historiográfico que abarca el período 1910 y 1990, y a través del mismo reseña los más importantes debates que han tenido lugar en torno a la historia de la educación argentina en tan extenso período.³¹

En síntesis, debemos acotar que sólo una porción de los trabajos sobre la Historia de la Educación más recientes, han sido realizados por historiadores; la mayor parte se deben a especialistas en Ciencias de la Educación, en Pedagogía, en Sociología o en Ciencias Políticas. Sin negar su valor, hacemos notar el vacío parcial de estudios sobre temas educativos en el conjunto de las investigaciones llevadas a cabo por historiadores, desde la metodología y las estructuras analíticas de la misma.

Finalmente, y aunque escapan a la perspectiva histórica, debemos referirnos brevemente a algunos trabajos que analizan la problemática de la educación rural en los últimos años. Desde un enfoque que busca conciliar la sociología de la educación con la sociología rural, especialmente en referencia al nivel primario, realiza su exposición Beatriz Fainholc; mientras que Santiago Katz se expresa desde su posición de ex-docente rural y profesor de la carrera de magisterio, enfocando especialmente las cuestiones pedagógicas que caracterizan a la escuela de campo, el plan de estudios y los resultados esperables. Carlos Hurtado, por su parte encara reflexiones conceptuales y un análisis de la cuestión de la educación popular en las zonas rurales en el momento actual, y la relación posible de establecer entre la escuela, la producción y el trabajo del campo, con la participación activa de la comunidad local.³²

Una experiencia relativamente nueva en lo pedagógico, como lo son las escuelas de alternancia en el medio rural, es el objeto del análisis del abogado y sociólogo Floreal Forni y otros científicos sociales y pedagogos, que evalúan su implementación en el sector privado y oficial. Más recientemente, en una obra colectiva sobre producción, tecnología y empleo en el medio rural, se presentan dos trabajos sobre temas conexos. En un caso la propuesta se dirige a la articulación de la escuela con las otras actividades productivas de la comunidad, en el marco de la extensión de la escolaridad obligatoria en Buenos Aires, la EGB, tercer ciclo en el medio rural. Por otra

³¹ ASCOLANI, Adrián (comp.), *La educación en argentina. Estudios de historia*, Ediciones del Arca, 1999.

³²FAINHOLC, Beatriz, *La educación rural argentina*, Sudamericana, Buenos Aires, 1990 (1a. edición, 1980). KATZ, Santiago, *Escuela rural. Su problemática y su perspectiva*, 1992. HURTADO, Carlos, "Escuela rural, producción y trabajo" en: HAURI de MATERÍ, Lilia y ALZABÉ, Bernabé,

parte se analizan los Centros Educativos para la productividad total, de la Dirección General de Cultura y Educación bonaerense, como ejemplo de la pedagogía de la alternancia, basados en la idea de superar el problema de la separación entre experiencia productiva y racionalidad educativa.³³

En nuestro caso, la enseñanza agrícola especializada mereció una primera aproximación al tema, al estudiar los proyectos educativos de orientación productiva entre 1890 y 1930 en la región pampeana y posteriormente en investigaciones destinadas a delinear los perfiles de la política educativa del gobierno peronista como parte de su política agraria en la provincia de Buenos Aires, prestando especial atención a la enseñanza dirigida a la mujer asentada en el medio rural.³⁴

En la presente tesis enfocamos el tema con las herramientas metodológicas de la historia, centrando nuestra atención en un aspecto específico de la política agraria en el largo plazo, los proyectos y acciones educativas dirigidos a la familia rural en un espacio regional y un período histórico determinados, como parte de la visión y propuestas de los sectores dirigentes hacia los actores sociales agrarios pampeanos.

1.4-Los objetivos e hipótesis de este estudio

Elemento de control social pero también instrumento de corrección económica, al menos en las intencionalidades, la educación rural se proponía inducir a la población a adoptar determinados comportamientos económicos y decisiones productivas a través de la capacitación de los más jóvenes y de las mujeres, de acuerdo a una óptica

Educación y trabajo productivo en la posmodernidad, Ediciones La Colmena, 1991. HURTADO, Carlos, *La educación popular en zonas rurales*, CEAL, Biblioteca Política Argentina N°378, Buenos Aires, 1992.

³³ FORNI, F., NEIMAN, G., ROLDÁN, L., SABATINO, J. y BACALINI, G., *Haciendo escuela. Alternancia, trabajo y desarrollo en el medio rural*, Ediciones Ciccus, 1998. GOLZMAN, G., SERAFÍN, C. Y ZATTERA, O., “Cuando la escuela rural abre las puertas al trabajo y viceversa”, en: NEIMAN, Guillermo (comp.), *Trabajo de campo, producción tecnológica y empleo en el medio rural*, ediciones CICCUS, Buenos Aires, 2001; pp. 240-257. “Juventud y trabajo rural: creando vínculos afectivos a partir de la educación por alternancia. Federación de Asociaciones de Centros educativos para la Producción total (FACEPT)”, en: *Ibidem*, pp. 273-282.

³⁴ GUTIERREZ, Talía, “*Proyectos educativos de orientación productiva: la enseñanza agrícola en la provincia de Buenos Aires y la región pampeana, 1890-1930*”, en: *Estudios de Historia rural IV. Estudios Investigaciones 27*, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación/UNLP, La Plata, 1996. *Ibidem*, “*Estado popular, agro y enseñanza (1946-1955). El caso de la Provincia de Buenos Aires*”, en: Academia Nacional de la Historia, *Noveno Congreso Nacional y Regional de Historia Argentina*, Rosario, 26-28/9/1996. (separata). *Ibidem*, “*Enseñanza agrícola, mujer y familia en la política agraria peronista, Buenos Aires, 1946-1955*”, presentado al 49° Congreso Internacional de Americanistas, Quito, julio /1997.

“progresista” o “modernizadora” de la explotación agrícola-ganadera. Pensamos que un estudio centrado en estos temas es una contribución interesante para la comprensión de la realidad socioeconómica de la región pampeana , su diversidad social y las expectativas de los distintos actores sociales sobre la producción y las condiciones de vida en el medio rural regional, así como en su interacción con la aplicación de las políticas estatales dirigidas al sector .

El discurso a favor de la educación agrícola en todos sus aspectos era profuso, tanto a nivel parlamentario, donde se presentaron en el período varios proyectos de ley orgánica y frecuentes propuestas de creación de escuelas, como el emanado de los profesionales agrónomos, y otros sectores intelectuales y políticos. Se difundía a través de medios estatales, como el Ministerio de Agricultura nacional y reparticiones provinciales, pero también privados, a través de instituciones diversas como el Museo Social Argentino, la Bolsa de Cereales, la Sociedad Rural o la Federación Agraria Argentina. Precisamente, un aspecto importante del presente estudio se basa en el análisis de dichas construcciones discursivas, que reflejan las ideas de los sectores dirigentes sobre el medio rural y su población.

Fueron los ingenieros agrónomos quienes dotaron de especificidad a ese pensamiento agrario, con una posición estrechamente ligada a dichos sectores, pues, si bien el mismo *“poseía como núcleo diferenciador el discurso de la ciencia, expresaba las visiones y soluciones sobre el agro, propias de los poderes políticos, grupos de opinión de la elite dominante como el Museo Social Argentino y los intereses económicos de los grandes propietarios pampeanos, promovidos estos últimos desde la Sociedad Rural Argentina”*.³⁵ Dado que los profesionales agrónomos egresados de las Universidades de La Plata y Buenos Aires fueron quienes canalizaron dichas propuestas su preferencia académica por determinados temas y regiones se reflejaría en su discurso público.

Si consideramos los temas de las tesis realizadas para optar al título de ingeniero agrónomo en la Universidad de La Plata, desde 1891, cuando aún dependía del gobierno provincial bonaerense, podemos observar que más del 50% de las que

³⁵ GRACIANO, Osvaldo, “El agro pampeano en el pensamiento universitario argentino. Las propuestas de los ingenieros agrónomos de la Universidad Nacional de La Plata, 1906-1930”, en: *Cuadernos del P.I.E.A.*, Revista interdisciplinaria de estudios agrarios, 15, Facultad de Ciencias Económicas, Universidad Nacional de Buenos Aires, oct.,2001; p.76. MENDONCA, Sonia, *Agronomía e poder no Brasil*, Vicio de leitura, Río de Janeiro, 1998; p.20.

determinaban explícitamente el lugar del estudio se referían a la región pampeana. Si sumamos las relativas a cereales, la casi totalidad de los trabajos sobre industrias de granja, forrajes, ganadería, y un gran porcentaje de los de economía agraria, que se referían a la región directa o indirectamente, se ve reflejado el peso económico regional y la centralización de los estudios. Muchos de los egresados tenían como destino el empleo público o ya se estaban desempeñando en las estaciones experimentales u otras dependencias del Ministerio de Agricultura o provinciales al momento de presentar su tesis de graduación, entre ellas la división de enseñanza agrícola. El interés por este tema se manifestó tempranamente, y se mantuvo constante; aunque con un número escaso de tesis específicas sobre enseñanza agraria, la cuestión también fue tratada por quienes analizaban otros temas de características sociales.

La educación agrícola y, en general, los proyectos dirigidos al asentamiento de la familia rural, se constituyeron en temas fundamentales en la conformación de ese pensamiento agrario. Emanado en principio desde las facultades de agronomía de La Plata y Buenos Aires y desde el Ministerio de Agricultura de la Nación, creado en 1898, reparticiones provinciales, y los grupos de opinión citados, que conformaban un aparato estatal/privado de hegemonía, habría encontrado en esas cuestiones los argumentos fundamentales que le daban unidad y coherencia. Las banderas principales eran la modernización agrícola, la diversificación productiva y la difusión de la granja mixta, en cuanto estrategia de fijación de la familia en el campo.

Una gran parte de la literatura de la época especializada en el tema, incluyendo los debates parlamentarios al respecto, se podrían incluir en lo que se ha dado en llamar la *visión tradicional* del agro pampeano, y reforzaría la utopía definida por Blanca Zeberio como la de “*‘una sociedad ideal construída por pequeños propietarios’, punto de partida para la construcción de una sociedad más justa e igualitaria*”. Se han analizado cuatro aspectos de esta visión, basados en imágenes antagónicas: la cuestión de una realidad agraria modernizada frente a otra atrasada, la contraposición mundo urbano/mundo rural, la de propiedad de la tierra vs. chacarero arrendatario y la consideración de la pampa como una realidad homogénea, con procesos económico-sociales comunes o únicos.³⁶ Precisamente los argumentos a favor de la enseñanza

³⁶ ZEBERIO, Blanca, “La situación de los chacareros arrendatarios”, en: MANDRINI, Raúl y REGUERA, Andrea (comp.), *Huellas en la tierra. Indios, agricultores y hacendados en la pampa bonaerense*, IEHS, Tandil, pp. 210, 212,213. Una crítica a la visión tradicional la realiza Osvaldo Barsly

agrícola se podrían encuadrar en estos aspectos, especialmente los dos primeros; pues propiciaba e idealizaba la conformación de un mundo rural apartado del urbano, con sus propias tradiciones de trabajo y una descalificación de las prácticas agrícolas *rutinarias* frente a la explotación agraria racional propuesta por la escuela o los sistemas de extensión agrícola.

Por otra parte, la ubicación institucional de la enseñanza agrícola especializada impartida desde el Estado, centrada fuera del sistema educativo común no sólo le brindó características específicas, sino que también pensamos que ha sido uno de sus factores limitantes. Cuando se habla de la dependencia de la enseñanza agrícola de las reparticiones relacionadas con la producción, no sólo se indica su posición respecto al resto del sistema educativo, sino también respecto al sistema económico, pero debemos destacar que hay otros establecimientos a tener en cuenta en relación a esta modalidad, con una dependencia institucional y un significado diferentes. Nos referimos a la orientación agrícola en la escuela primaria y las colonias para menores desprotegidos, sin dejar de tener en cuenta que asimismo existieron en la época escuelas agrícolas dependientes de la universidad, lo que les otorgaba una autonomía administrativa distinta. Debemos destacar nuevamente la existencia de una estricta jerarquización en la enseñanza agrícola: la superior universitaria que preparaba la élite de los profesionales agrarios, los hombres científicos; la especial para los administradores de establecimientos rurales propios o ajenos, y la denominada “práctica”, para los capataces, intermediarios entre éstos y el simple peón.

Se traslucía así un aspecto de la estrategia del sector dirigente, el de la necesidad de establecer límites al saber de las clases populares³⁷. Difundir la enseñanza elemental, en este caso la práctica agrícola, era un objetivo a lograr, pero que eso no significara mayores ambiciones, que tal vez pudieran entrar en competencia con los otros niveles de la educación agrícola, o que llevara a los egresados a buscar empleos urbanos, como medio de un ascenso social que se tornaba más dificultoso en el campo.

Dado que una persona formada por el sistema educativo incorpora un modo de ver y de valorar el mundo natural y social, también tiende a actuar en un sentido

en: BARSKY, Osvaldo y PUCCIARELLI, Alfredo, *El agro pampeano. El fin de un período*, FLACSO/Oficina de Publicaciones del CBC, Buenos Aires, 1997.

³⁷GRIGNON, Claude, “La enseñanza agrícola y la dominación simbólica del campesinado”, en: CASTEL, Robert y otros, *Espacios de poder*, Ediciones La Piqueta, Madrid, 1991; p.61.

determinado; por esta razón “*el éxito o la productividad de un trabajo pedagógico se mide por su capacidad de producir una formación exhaustiva, duradera y transferible, es decir , capaz de manifestarse en diversas esferas o ámbitos de actuación social (familiar, laboral, política, etc)*”.³⁸ Esta afirmación se puede aplicar tanto a la educación agrícola como a la orientación en ese sentido de la escuela primaria; pues se consideraba que sus objetivos estarían logrados en el momento en que la formación que se pretendía introducir en las clases subalternas rurales se manifestara en su actuación productiva y en sus estrategias familiares, produciendo una tendencia a la racionalidad y diversificación en la producción, pero principalmente al *arraigo a la tierra* tanpreciado por los sectores dirigentes.

Como en todo sistema educativo institucionalizado , la “acción pedagógica” implicada en la educación agraria estaba destinada a reproducir la estructura social existente, en este caso en el agro pampeano. ³⁹ El fomento de esta rama de la educación en sus diversas modalidades, como parte de la introducción del *progreso* y la *racionalidad* en el campo, puede considerarse una política alternativa del sector dirigente para solucionar cuestiones de rentabilidad, adecuado rendimiento productivo y radicación del poblador rural, toda vez que sus propuestas estuvieron dirigidas a lograr un uso más racional del suelo y la provisión de mano de obra. Claro que no pretendían cambios estructurales en el sistema de tenencia de la tierra ; y no afectaban, por otra parte, los métodos de comercialización ni el acceso al crédito, cuyas características eran desfavorables para el pequeño productor agrícola.

Asimismo la enseñanza agrícola era considerada sustento de la identidad nacional , en el marco del *control social* previsto por el sector dirigente, entendiend que el *control social* está constituido por el “*conjunto de medios de intervención, sean*

³⁸ TENTI FANFANI, Emilio, *Sociología de la educación*, Universidad Nacional de Quilmes, Quilmes, 2001; p.80.

³⁹ Respecto a la “Acción pedagógica” (AP) se afirma que “En realidad, dado el hecho de que ellas corresponden a los intereses materiales y simbólicos de grupos o clases situadas en forma diferente en los “*rappports de force*” , esas Acciones pedagógicas tienden siempre a reproducir la estructura de la distribución del capital cultural entre esos grupos o clases , contribuyendo al mismo tiempo a la reproducción de la estructura social: en efecto, las leyes del mercado donde se forma el valor económico o simbólico, i.e. el valor en tanto que capital cultural, des arbitrios culturales reproducidos por las diferentes AP y, los productos de estas AP (individuos educados), constituyen uno de los mecanismos más o menos determinantes, según los tipos de formaciones sociales, por los cuales es encuentra asegurada la reproducción social, definida como reproducción de la estructura de “*rappports de force*” entre las clases.” (traducción propia) en: BOURDIEU, Pierre et PASSERON, Jean-Claude, *La reproduction.Eléments pour une théorie du système d’enseignement*, Les éditions de minuit, París, 1970; pp. 25-26.

mayores o menores, puestos en marcha por toda sociedad o grupo social a fin de conformar a los propios miembros a las normas que la caracterizan, impidiendo y desaconsejando los comportamientos desviacionistas y reconstruyendo las condiciones de conformidad incluso respecto de un cambio del sistema normativo". Estos controles, implementados por la sociedad, son los medios a través de los cuales la misma intenta que los sujetos internalicen, sobre todo durante la socialización primaria las normas, valores, y metas sociales consideradas fundamentales para el orden social.⁴⁰ La instrumentación por el sector dirigente de medios de acción sobre el chacarero y sobre la sociedad rural a través de la educación se proponía obtener fines coincidentes con sus propios intereses , y al mismo tiempo evitar la confrontación con otros sectores sociales, en especial en épocas en que la conflictividad social urbana y rural provocaba aprensión en cuanto a la estabilidad del sistema social vigente. La situación fue singularmente fuerte en la segunda década del siglo XX, y más tarde nuevamente al sentirse los efectos de la crisis estructural de 1930. La otra cara de esta misma cuestión era la desconfianza por el elemento extranjero, manifestada desde los primeros años del siglo XX desde diversos ámbitos, y que se reflejó precisamente también en los fundamentos de la enseñanza agrícola, lo cual se habría traducido en limitaciones a la misma, por el desaliento de potenciales alumnos al exigir como requisito de ingreso presente en los reglamentos de algunas de las escuelas agrícolas, la nacionalidad argentina o naturalización de los inmigrantes.

En síntesis, este estudio se divide en cuatro grandes capítulos a los fines instrumentales de facilitar el análisis, aunque una decisión de este tipo suponga siempre cierto grado de arbitrariedad. Estos están delimitados cronológicamente con criterios socioeconómicos y políticos, por acontecimientos que influyeron en las políticas públicas dirigidas al agro pampeano y en consecuencia en el sistema educativo agrario.

El capítulo primero analiza la primera etapa de expansión agroexportadora, iniciando el estudio en 1897-98, con la creación del MAN y la escuela de Santa Catalina para cerrarlo en 1914-1916, con el fin de la expansión horizontal agraria y la

⁴⁰ BOBBIO, N. , MATTEUCCI, N. y PASQUINO, G., *Diccionario de política*, Siglo XXI editores, 1997, p. 368. El concepto de control social –un concepto proveniente de la sociología norteamericana- también se define como “los recursos materiales y simbólicos de que dispone una sociedad para asegurar la conformidad del comportamiento de sus miembros con un conjunto de reglas y de principios prescriptos y sancionados”, en: BOUDON, R. y BOURRICAUD, F., *Diccionario crítico de sociología*, Edicial, 1990 (versión castellana de Enrique Rivera), p. 143.

culminación del proyecto liberal conservador. Un segundo capítulo abarca el período signado por el acceso del radicalismo al gobierno nacional, con las consecuencias de la crisis de posguerra, el nacionalismo de élite, la recuperación y posterior caída en la crisis estructural de 1929-30. Comienza entonces el tercer capítulo, que analiza la década ampliada de 1930 a 1943, caracterizada por el intervencionismo de Estado, el régimen neoconservador en lo político, para finalizar en 1943 con un nuevo golpe de Estado en plena situación crítica para la zona agrocerealera por las limitaciones impuestas por la segunda Guerra mundial. En 1943 tiene inicio el cuarto capítulo que se centra en el estudio del régimen popular, nacionalista y dirigista, heredero de la revolución de junio de ese año, liderado por Juan Domingo Perón caracterizado, entre otros aspectos, por la planificación, el nacionalismo económico y la utilización del sistema educativo, también en su modalidad agraria, como instrumento de adoctrinamiento.

La estructura organizativa del trabajo implica la existencia de objetivos parciales para las distintas secciones de esta tesis. Si bien mantienen las mismas un esquema común, que comprende una introducción referida a la situación socioeconómica de la región pampeana en la respectiva etapa, un estudio central sobre la enseñanza agrícola especializada y un apartado que analiza la orientación agrícola en la escuela primaria, cada uno de los capítulos tiene su lógica interna y temas específicos a desarrollar.

El objetivo central del capítulo I es el análisis del origen del subsistema de enseñanza agrícola en plena etapa de expansión agroexportadora, y en ese sentido parte sustancial del estudio se dirige a los numerosos proyectos de ley presentados en el período. La reorganización encarada en 1908 en bases a uno de los proyectos, y que tendría una larga proyección en el tiempo, ocupa un lugar destacado así como el examen de las iniciativas provinciales, que son otras tantas cuestiones que remiten al origen de esta modalidad educativa. Con la finalidad de vincular la enseñanza agrícola con las características de la sociedad rural de la época se analiza también las condiciones del hogar de la población efectivamente radicada en el campo, y potencial receptora de las iniciativas educativas que estudiamos.

El capítulo II, por su parte, tiene como propósito analizar las políticas educativas agrarias de los gobiernos radicales, en el contexto de un agro pampeano que sufría fuertes fluctuaciones. Se introducen aquí dos elementos nuevos en el análisis. Por una

parte la enseñanza del *hogar agrícola*, que si bien era una propuesta de profesionales ligados a la élite tradicional (más que al radicalismo), comenzó a concretarse en esta etapa. Su estudio nos permitirá adentrarnos en la función asignada a la mujer rural, y las particulares características que debía tener su preparación según esa visión del tema, así como de las limitaciones que encontraron estos proyectos. Finalmente, con el propósito de sondear la recepción de la enseñanza agrícola en los sectores representados por la Federación Agraria Argentina, que eran precisamente los principales actores apelados en los distintos proyectos, se introduce un apartado sobre posición frente a la educación primaria y las escuelas agrícolas.

El análisis de la *prédica ruralista* intensificada al sentirse los efectos de la crisis de 1929-30 es el objetivo central del capítulo III. En el contexto de un nacionalismo e intervencionismo de Estado exacerbados, se analizan las propuestas hacia la familia rural y el papel de la mujer, los congresos sobre el tema reunidos en la época y los intentos de reorganizar la enseñanza agrícola, fundamentalmente al final de la década. Se introduce asimismo un acápite dedicado a la enseñanza agrícola informal y hacia la juventud desamparada. En el primer caso centrada en los clubes agrícolas propuestos desde distintas instituciones privadas y estatales, y en el segundo, en la evolución de las colonias agrícolas para menores (surgidas en etapas anteriores), que, si bien no son el objeto principal de este estudio, tampoco puede ser obviada su existencia y más que nada el discurso en torno a ellas.

El capítulo IV tiene como principal finalidad el análisis de las propuestas educativas agrarias surgidas a partir de 1943, pero fundamentalmente desde el acceso del peronismo al poder, con su particular acción ideológica sobre el sistema educativo, que alcanzó a la educación agrícola, en especial al producirse la política de la *vuelta al campo*, y el endurecimiento del régimen en cuanto a lo político. Como parte del objetivo propuesto, pasaremos revista a la visión del agro a partir de bibliografía escolar de la época –manuales y revistas didácticas– y a las iniciativas postescolares como los clubes y juventudes agrarias y las misiones monotécnicas rurales. Finalmente el estudio de las propuestas hacia la capacitación de la mujer rural cerrarán este capítulo, marcando las continuidades pero también los cambios introducidos por el nacionalismo popular en la enseñanza agraria y su relación con la “doctrina nacional” justicialista.

CAPITULO I: El proyecto educativo liberal y la educación rural, 1890-1914

“No hay que dudarlo, el viento del progreso sopla por doquier”.

BIRABÉN, Alfredo, *Memoria sobre agronomía o estudio y descripción de un establecimiento agrícola-rural en la provincia de Buenos Aires*, Buenos Aires, 1881; p.152.

I.1- La expansión agrícola-ganadera y las diferencias regionales: caracterización socioeconómica del período

La formidable expansión cuantitativa de la producción y la rápida transformación del país, centrada en la región pampeana agroexportadora, y que llamó la atención de observadores propios y extranjeros, no se desarrolló sin embargo sin sobresaltos y limitaciones.

Con la llegada de la era de “paz y administración” preconizada por el presidente Julio A. Roca (1880-1884)⁴¹, se dio inicio a la “Argentina moderna” y “aluvional”, que movilizó un conjunto de variables tales como la incorporación de tierras a la producción agropecuaria, la masiva difusión de los ferrocarriles, la inmigración y las inversiones extranjeras, que hicieron posible la expansión agroexportadora y la incorporación plena al mercado mundial de la Argentina. En tanto la región pampeana, centro de ese proceso, vivió la creciente penetración de formas capitalistas en la producción rural, y un proceso de diversificación de la estructura agraria.

Es de destacar la *“complejidad con que socialmente se organizaron los procesos productivos”* en la región. En zonas tempranamente ocupadas se dio una importante subdivisión de la tierra, en contraste con la presencia de grandes unidades en territorios ocupados después de 1870. El arrendamiento ganadero daría rasgos originales al agro pampeano, en tanto que la agricultura encontraba diversos senderos alternativos. Se buscaban opciones que llevaran a la rápida obtención de excedentes, lo que no siempre se traducía en compra de la tierra sino en arrendar más superficie.⁴² Todo ello influyó en la radicación de la población en la campaña, y, en consecuencia en las características familiares y del sistema educativo agrario.

⁴¹ BOTANA, Natalio, *El orden conservador. La política argentina entre 1880 y 1916*, Editorial Sudamericana, Buenos Aires, 1977. ROMERO, José Luis, *Las ideas políticas en la Argentina*, Fondo de Cultura Económica, México-Buenos Aires, 1946.

La unidad de explotación cerealera más representativa durante el período fue la denominada *chacra*, que estuvo caracterizada por la deficiente utilización de la tierra y por la dificultad de acceder al capital. Adherimos a la caracterización de chacarero, que la considera una categoría que designaba a productores –propietarios o arrendatarios– “cuya producción dominante era la agricultura, y que utilizaban para las tareas de siembra, carpida y manejo general de la explotación la mano de obra proporcionada por su propia familia”. Sus unidades de producción llegaban hasta las 300 has., aunque la fuerte presencia de trabajo familiar era importante hasta en extensiones de 500 a 1000 has. en el sur de Buenos Aires.⁴³ Estos chacareros y productores medianos -y sus familias- eran los principales destinatarios de la mayor parte de los proyectos sobre enseñanza agrícola que analizamos.

Cabe destacar que los métodos de trabajo eran rudimentarios y la mano de obra de baja calidad, lo cual se combinaba con un sistema comercial deficitario. El financiamiento formal a la agricultura prácticamente no existía, el crédito bancario tendía a privilegiar los grandes estancieros y al comercio, en base a razones de estrategia financiera dirigidas a maximizar beneficios y evitar los riesgos.

En cuanto a la producción agrícola-ganadera, mientras que entre 1876-1879, las tierras en explotación en la región pampeana abarcaban 54,6 millones de hectáreas, hacia el final de la década del ochenta comprendían 83,8 millones de hectáreas. De ese aumento en 30 millones de hectáreas en relación al período anterior, aproximadamente 7,4 millones correspondían a la provincia de Buenos Aires, en condiciones de ser incorporadas a la producción.⁴⁴

⁴² BARSKY, Osvaldo y PUCCIARELLI, Alfredo, *El agro pampeano. El fin de un período*, FLACSO/Oficina de Publicaciones del CBC, Buenos Aires, 1997; p.71. BARSKY, Osvaldo, *La agricultura pampeana*, CISEA/IICA, Buenos Aires, 1988.

⁴³ BARSKY, Osvaldo y GELMAN, Jorge, *Historia del agro argentino. Desde la conquista hasta fines del siglo XX*, Grijalbo, 2001; p.172.

⁴⁴ BOTANA, Natalio, *El orden conservador. La política argentina entre 1880 y 1916*, Editorial Sudamericana, Buenos Aires, 1977. ROMERO, José Luis, *Las ideas políticas en la Argentina*, Fondo de Cultura Económica, México-Buenos Aires, 1946. CORTES CONDE, Roberto, “Tierras, agricultura y ganadería”, en: GALLO, Ezequiel y FERRARI, Gustavo: *La Argentina del ochenta al centenario*, Sudamericana, Bs.As., 1980; p.377, 379 y 386. SABATO, Hilda, *Capitalismo y ganadería en Buenos Aires. La fiebre del lanar, 1850-1890*, Buenos Aires, Sudamericana, 1989. BALSÁ, Javier, “La conformación de la burguesía rural local en el sur de la pampa argentina, desde finales del siglo XIX hasta la década del treinta. El partido de Tres Arroyos”, en: BONAUDO, Marta y PUCCIARELLI, Alfredo (editores), *La problemática agraria. Nuevas aproximaciones*, CEAL, Buenos Aires, 1993; “Memorias de la pampa gringa (entrevistas por Luis Príamo)”, en: *Cuadernos del Instituto Ravignani* N°7, Facultad de Filosofía y Letras, U.B.A., 1995.

El mayor incremento se dio en la ganadería vacuna, aunque los ovinos continuaban siendo el renglón más importante en cuanto a producción y exportación, especialmente para Buenos Aires . El ganado vacuno ganó los territorios de la frontera en la década del 80, la mayor existencia de cabezas se encontraba en el Lejano sur, Sudoeste y Sur Atlántico. El ovino se movía tras el vacuno, desde las zonas de más antigua explotación.

La agricultura cerealera se centraba en la provincia de Santa Fe, en la zona de las colonias, seguida por Córdoba y Entre Ríos, el área bonaerense se caracterizaba por su parte por la subordinación cerealera a la expansión de la ganadería vacuna, que había comenzado su refinamiento a través de pasturas artificiales obtenidas por la rotación de trigo, lino y alfalfa. Esta situación se revirtió con la crisis que en 1897 afectó a la cerealicultura santafesina, pasando a primer lugar la provincia de Buenos Aires como productora de cereales y lino.

El aumento de la producción se reflejaba en el “boom” agroexportador, viéndose la pampa argentina favorecida por sus ventajas comparativas que implicaban costos menores que el de otras regiones del mundo con características ecológicas similares.⁴⁵ La expansión agropecuaria y económica en general no hubiera sido posible sin la instalación de un sistema de transportes adaptado a esas circunstancias. La red ferroviaria permitió una rápida salida de los productos exportables y produjo un desarrollo económico diferenciado por su particular diseño , cuyas líneas convergían en los puertos, fundamentalmente Buenos Aires y Rosario. Si bien su instalación había comenzado en décadas anteriores, a partir de 1880 aumentó espectacularmente el kilometraje de vías férreas y el tonelaje de carga transportada por ferrocarril . Las inversiones extranjeras se volcaron a las compañías ferroviarias y préstamos a los gobiernos, lo que produjo un gran crecimiento de la deuda pública nacional, particularmente al final del período.

En suma, se inició en 1880 una etapa de expansión en casi todos los indicadores de la economía argentina, que no se vivió sin embargo sin sobresaltos, pues estuvo jalonada por periódicas crisis , de carácter coyuntural y financiero en 1885 y nuevamente en 1890. El aumento en la deuda pública fue considerado uno de los factores desencadenantes de las mismas. Las exportaciones tuvieron un gran

incremento, el que fue superado sin embargo por el de las importaciones, lo que produjo muchos años una balanza comercial negativa, a la par que el aporte inmigratorio, cuyo volumen había crecido ininterrumpidamente, se invertía en 1891, para recuperarse luego. [ver apéndice. Cuadro A]

Para la época de la realización del Censo agropecuario de 1908 - y más allá de las deficiencias en su realización- Buenos Aires concentraba el 41% de la superficie sembrada de trigo (Córdoba y Santa Fe, las provincias que la seguían en importancia, contaban con el 25 y el 22% respectivamente). Conservaba además su preeminencia en cuanto a las existencias ganaderas con el 50% de los bovinos y el 78% de los ovinos sobre el total de la República en la misma fecha.⁴⁵

Podemos afirmar en definitiva que el lugar fundamental que ha ocupado la región pampeana en el desarrollo socioeconómico argentino [ver Apéndice cuadros A y B] y en su integración al mercado mundial, fue un condicionante para las propuestas sobre la familia rural y los planes de capacitación agrícola, ya que llevó al sector dirigente a enfocarlos mayormente en dicha región. A partir de allí el discurso se podía generalizar al resto del país, por lo que un análisis de este tipo se convierte en un aporte no sólo a la comprensión del complejo mundo rural pampeano, sino también nacional, especialmente a través de la implementación de las políticas estatales dirigidas al agro.

I.6 -Antecedentes: las ideas de Rivadavia y Sarmiento Sus propuestas sobre educación agraria.

Durante la etapa final del siglo XIX se sustanció el estatuto de la nacionalidad argentina, de la institucionalidad, de lo moderno, culminando con los aspectos fundamentales de la construcción de la Nación, luego de un largo proceso desde la separación de la dominación colonial española. En ese contexto, la expansión agrícola, especialmente la cerealera, se ha visto, según el lúcido análisis de Tulio Halperín Donghi, como algo más que un modo de explotación alternativo a la ganadería, como la posibilidad de *“elevación de la Argentina a un punto más alto de civilización”*. Esa

⁴⁵ VILLARRUEL, José, “Las ventajas competitivas de una estepa humedecida: la pampa, 1890-1914”, en: *Ciclos*, año II, N°3, 2do. semestre de 1992; p.23 a 46.

⁴⁶ REPÚBLICA ARGENTINA, Censo Agropecuario Nacional, Buenos Aires, 1908.

tradición ideológica, nacida a fines de la colonia, y que sustentaba un “*proyecto de regeneración nacional por la agricultura*”, sin embargo iba a verse frustrado en los hechos cuando la expansión cerealera finalmente se llevó a cabo.⁴⁷

Fue esa temprana preocupación por la difusión de la agricultura con su misión civilizadora la que impregnó los primeros proyectos de educación agraria. A principios del siglo XIX, Bernardino Rivadavia fue uno de sus promotores, unido en este caso a su empeño en lograr la modernización económica, que incluía el fomento a la industria, la agricultura y los transportes.⁴⁸

Bernardino Rivadavia había recibido la influencia ideológica del filósofo inglés Jeremy Bentham, especialmente en lo relativo a su programa legislativo, que buscaba desterrar los abusos sociales, promover los derechos civiles, la libertad individual, las obras públicas y el bienestar general. De ahí que se haya afirmado que “*la preocupación de Rivadavia por el progreso humano y su creencia de que éste podría ser promovido mediante la legislación, refleja las enseñanzas de su maestro*”.⁴⁹ Las influencias se manifestaron en las iniciativas que llevó a cabo en relación a lo educativo, como la imposición del sistema lancasteriano en la escuela primaria y la fundación de la Sociedad de Beneficencia, a la que encomendó crear escuelas para niñas.

Le preocupaba más, sin embargo, la educación superior, y fruto de su celo en ese sentido fue la creación de una Universidad. Rivadavia, considerado “*el arquetipo del conservadurismo liberal*”, abrió el Colegio de Ciencias Morales sobre la base del Colegio de la Unión del Sud y creó la Universidad de Buenos Aires en 1821. A diferencia de los caudillos federales optó por el modelo napoleónico, centralista, con cúspide en el nivel universitario.⁵⁰

También se interesó por la capacitación agrícola, y en ese sentido promovió un “*Proyecto de escuela de agricultura y jardín de aclimatación*”, que tuvo un comienzo de concreción a través de la contratación de un profesor en el exterior. Ello se llevó a cabo mediante un decreto sancionado en 1823, durante el gobierno de Martín Rodríguez en Buenos Aires, por el cual se estableció que la mencionada escuela tendría su sede en

⁴⁷ HALPERIN DONGHI, Tulio (1984). “Canción de otoño en primavera: previsiones sobre la crisis de la agricultura cerealera argentina (1894-1930)”. En: *Desarrollo Económico* 95, vol. 24, oct.-dic., p. 367-385

⁴⁸ BAGÚ, Sergio, *El plan económico del grupo rivadaviano, 1811-1827*, Rosario, 1966.

⁴⁹ LINCH, John, *Las revoluciones hispanoamericanas, 1808-1826*, Ariel; 1985; p.85. PICCIRILLI, Ricardo, *Rivadavia y su tiempo*, 3 vols., Buenos Aires, 1960.

una quinta de Recoleta, estaría a cargo de la Universidad recientemente fundada, y bajo la dirección de un profesor de botánica. El plan de estudios constaba de 2 años de enseñanza práctica y teórica de la agricultura, plantaciones de árboles para paseos, parques, combustibles y construcciones, plantas florales, frutales, industriales. Se trataba así de promover la reforma de las prácticas agrícolas mediante la capacitación técnica de los labradores. Más tarde, el 7 de noviembre de ese año, se decretó la creación, en los hospicios de San Ramón de las Conchas y San Pedro, una escuela de agricultura en cada uno, que serían dirigidas por los mejores alumnos de la escuela de Recoleta, en lo que se consideraba una aplicación del sistema lancasteriano de monitores. Sin embargo, luego de varias vicisitudes, los proyectos mencionados no lograron sobrevivir a la desaparición de su promotor de la escena política. En 1828 el gobernador Manuel Dorrego los suprimió y destinó los terrenos para establecer un cementerio.⁵¹

Juan Bautista Alberdi al comentar años más tarde el proyecto educativo de Rivadavia, destacaba sus objetivos pero también las limitaciones del mismo. El énfasis estaba dado en *“formar al productor, meter la modernización en las costumbres de la gente, imbuirlos de la fiebre de actividad y de empresa de los yanquis, hacer obligatorio el estudio del inglés en lugar del latín, multiplicar las escuelas de industria y comercio, desplazar al clero del lugar de los educadores”*. Pero su concepción tuvo un obstáculo: borró al sujeto social real y volvió abstracta su propuesta educativa, el sujeto pedagógico sólo era proyección de ideales de otros países.⁵²

Domingo Faustino Sarmiento fue, no por casualidad, otro de los propulsores de la enseñanza agrícola en el país. Enlazado su pensamiento con la corriente de ideas que resaltaba el valor civilizatorio de la agricultura, e influido por sus lecturas y conocimiento de la experiencia norteamericana, pensaba que las poblaciones agrícolas eran un medio más adecuado para el desenvolvimiento de la escuela rural, por su vida sedentaria, el hogar doméstico, la regularidad de las tareas, virtudes que no hallaba en los pueblos pastores. Se preocupó en ese sentido de su perfeccionamiento y

⁵⁰ PUIGGROS, Adriana, *Qué pasó con la educación Argentina. Desde la conquista hasta el menemismo*, Kapeluz, 1996; p. 39-40.

⁵¹ SALVADORES, Antonino, “Rivadavia, precursor de la enseñanza agrícola en el país”, en: *Humanidades*, N°28, 1940; p. 67. ALLEN, Rodolfo, *Enseñanza agrícola. Documentos orgánicos*, Ministerio de Agricultura de la Nación, Secretaría de propaganda e informes, 1929; p.31.

⁵² PUIGGROS, Adriana, *Qué pasó con la educación Argentina...*, op cit, p.48.

capacitación a través de la preparación de los maestros para impartir nociones agrarias, proponiendo la creación de *quintas normales*.⁵³

Consecuente con estas ideas y como parte de su preocupación fundamental por la formación del docente a cargo de la escuela elemental, durante su gestión como gobernador de su provincia natal, San Juan, se ocupó de la enseñanza agrícola en la capital de la provincia y en Mendoza donde en 1853 estableció una Quinta Normal. En 1855 publicó en Chile “Plan combinado de educación común, silvicultura e industria pastoril, aplicable al Estado de Buenos Aires”, planteando la inconveniencia de la ganadería extensiva y por el contrario las ventajas de la agricultura para un mejor desarrollo agrario. Radicado ya en la Provincia de Buenos Aires, afirmaba respecto al maestro rural que éste no debía ser “*el miserable pedagogo condenado por su nulidad a residir en un rincón despoblado para enseñar a deletrear a unos cuantos niños desaseados y estólidos. El maestro ha de ser un agricultor que se ha educado convenientemente en la Quinta normal... y tiene interés en derramar a su alrededor los medios de cultura que está destinado a difundir*”.⁵⁴ Un cuerpo de ideas que sería desarrollado en el siglo XX por quienes intentarían difundir la *orientación agrícola* en la escuela primaria, tanto desde los pedagogos, normalistas, como luego escolanovistas, y funcionarios educativos, pero aún más frecuentemente desde la profesión agronómica, que pretendía actuar sobre la escuela primaria en ese sentido, como la manera más efectiva de llegar a la familia rural.

Desde su puesto de Director de Escuelas de Buenos Aires, Sarmiento intentó sistemáticamente imponer el “*maestro agricultor*”, pues, según su pensamiento, “*tres elementos hago entrar en mi sistema, el maestro, el libro y las plantas*”. Para él era necesario formar las aptitudes desde pequeño, enseñarle luego “*el arte de enseñar*” y a su vez asegurarse de que dedicaría su vida a ello, haciendo reeditar “*ese capital invertido en prepararlo*”.⁵⁵

⁵³ SARMIENTO, Domingo F., “Informe sobre escuelas”, Buenos Aires, noviembre de 1856, citado en *Ideas pedagógicas de Domingo F. Sarmiento*, Talleres gráficos del Consejo Nacional de Educación, Buenos Aires, 1938; pp.83. BARSKY, Osvaldo, BARSKY, Andrés y POSADA, Marcelo, *El pensamiento agrario argentino*, Los fundamentos de las ciencias del hombre 31, CEAL, 1992; p. 16.

⁵⁴ SARMIENTO, Domingo F. “Centros agrícolas”, Buenos Aires, agosto de 1860; en *Obras completas*, tomo XXIII, p.232.

⁵⁵ SARMIENTO, Domingo F. “Centros agrícolas”, Buenos Aires, agosto de 1860; en *Obras completas*, tomo XXIII, p.255.

Cuando accedió a la máxima magistratura del país siguió ocupándose del tema, y en 1869 logró la aprobación en el Congreso de una ley que subvencionaría una escuela normal de agricultura en Santa Fe, otorgada a la Sociedad Amigos del País. Pero el proyecto más ambicioso fue la creación de los Departamentos Agronómicos anexos a los colegios nacionales de Salta, Tucumán y Mendoza. El mismo, enviado al Congreso Nacional, fue convertido en ley en 1870 y su plan de estudios aprobado en 1872, estableciendo una sección de ingeniería agronómica y otra de escuela práctica. Este se convirtió en el primer intento concreto de diversificar la enseñanza secundaria, concentrada hasta entonces en los Colegios Nacionales, aunque con ubicación fuera de la región pampeana. Apenas comenzaron a funcionar las llamadas Quintas agronómicas se hizo presente la crisis financiera de 1876, lo que determinó la supresión de las de Salta y Tucumán. Quedó subsistente solamente la de Mendoza con carácter de *escuela práctica*. Esta contaba ya con el antecedente de una Quinta Normal de Agricultura fundada en 1853, y que según el mismo Sarmiento había producido ya a los pocos años de su fundación un efecto benéfico en la provincia en la provisión de variedades de árboles frutales y de madera, y pastos artificiales, a pesar de “*las críticas, hostilidades y las burlas*” que provocó entonces en Mendoza por considerársela sólo un lujo.⁵⁶

A pesar de la elocuente defensa de las quintas agronómicas que realizó Sarmiento, ya en su rol de legislador, no pudo evitar su desmembramiento. Su obra fue valorada, en el siglo XX, por el ingeniero Pedro Marotta, experto en enseñanza y experimentación agrícolas, quien afirmaba que con la iniciativa sarmientina “*por primera vez se introduce en la enseñanza el concepto de regionalismo*”.⁵⁷

Como parte de su pensamiento al respecto, Sarmiento procuró fomentar la investigación y experimentación agrícolas, por lo que estableció por decreto una quinta experimental en Capital Federal, en las actuales calles Paraguay y Canning. “*País alguno del mundo necesita más un jardín de aclimatación de plantas que Buenos Aires*”, afirmaba al defender su instalación. Propiciaba que en dicho establecimiento trabajaran niños del Hospicio de huérfanos, con lo que “*el país hace hombres,*

⁵⁶ SARMIENTO, Domingo F., “Capital político”, en *El Nacional*, Buenos Aires, 18/1/1856, Tomo XXV, p.93, citado en *Ideas pedagógicas de Domingo F. Sarmiento*, Talleres gráficos del Consejo Nacional de Educación, Buenos Aires, 1938; pp. 72-73. AUZA, Néstor, “Un intento de diversificar la enseñanza secundaria en la década del 70. Las escuelas agronómicas”, en: *Revista. Instituto de Investigaciones Educativas*, año 11, N°52, oct. 1985;p.21.

instrumentos de moralidad, trabajo inteligente, educación desarrollo de riqueza y civilización".⁵⁸ La valoración del trabajo de la tierra como positivo y moralizante para los jovencitos abandonados o en riesgo de delincuencia se inscribía en el pensamiento europeo de la época sobre el tema, y en nuestro país sería la base de varios proyectos y acciones en relación a la minoridad especialmente desde los últimos años del siglo XIX.

En suma, las propuestas de Sarmiento, coherentes con el modelo de país que sustentaban, utilizaban argumentos que tendrían una larga perduración en el tiempo y servirían de cimiento a una gran parte de los futuros proyectos de enseñanza agrícola.

I.2- Los proyectos de educación agraria

El análisis crítico sobre las insuficiencias de la agricultura argentina, se manifestó tempranamente, a fines del siglo XIX y comienzos del XX, en el discurso del sector dirigente, en plena expansión agroexportadora. La política económica otorgaba poco espacio al tema agrícola; y si bien en 1872 se había creado el Departamento de Agricultura, por su escaso presupuesto y ubicación administrativa incierta, no alcanzó mayor éxito. Recién en 1898, por influencia del ministro de Estado Unidos, William Buchanan, se incluyó en la reforma constitucional que modificaba la composición del gabinete, la creación de un Ministerio de Agricultura de la Nación, en momentos críticos para el sector, cuando el ingeniero agrónomo Roberto Campolietti afirmaba que *"la chacra dilatada y el cultivo extensivo de cereales llevarán indefectiblemente al país a una crisis agraria"*. En efecto la cerealicultura se veía afectada por la pérdida de las cosechas en las, hasta entonces, principales provincias productoras, Santa Fe y Entre Ríos, lo cual contribuyó a un reacomodamiento del sector, con el paso a primer plano de la provincia de Buenos Aires. La competencia de la nueva repartición abarcaba la administración de las tierras públicas, inmigración y colonización, enseñanza agrícola, legislación rural, protección contra plagas, riego y la relación con las asociaciones agropecuarias privadas.⁵⁹ Aunque el presupuesto asignado al Ministerio de Agricultura

⁵⁷ MAROTTA, Pedro, *Enseñanza y experimentación agronómica*, Buenos Aires, 1913; p.18. ALLEN, Rodolfo, *Enseñanza agrícola. Documentos orgánicos...*, op cit, p. 37-38.

⁵⁸ SARMIENTO, Domingo F., "Centros agrícolas", Buenos Aires, agosto de 1860, en *Obras completas*, tomo XXIII; p. 258. ALLEN, Rodolfo, *Enseñanza agrícola. Documentos orgánicos...*, p.41.

⁵⁹ CAMPOLIETTI, Roberto, *La organización de la agricultura argentina*, Buenos Aires, Ediciones Pedro Aquino, 1929; p.7. Ley de organización de los ministerios nacionales y decretos reglamentarios, Buenos

era aún insuficiente, el hecho mismo de su creación evidenciaba desde el poder público cierto reconocimiento al menos de la necesidad de supervisión y acción estatal a favor de las industrias agrarias.

En cuanto a la necesidad de capacitar al productor e influir en la familia rural para obtener su asentamiento efectivo en la campaña, el debate sobre la educación agrícola para lograr esos fines fue una constante; puede seguirse su recorrido a través de un discurso ruralista que permeó el pensamiento de los sectores dirigentes, durante el largo período que es objeto de nuestro análisis. El Ministerio de Agricultura de la Nación fue, desde su creación un núcleo importante de difusión de esas iniciativas, no sólo por su competencia nacional, sino también por ser campo de acción de las propuestas que venían tanto del poder político cuanto de los mismos profesionales y los grupos de presión privados. En ese sentido es fundamental el papel de los profesionales o técnicos de la ciencia agronómica. Estos actuaron fundamentalmente a través del Ministerio, Universidades nacionales de Buenos Aires y La Plata y también reparticiones provinciales y entidades privadas.

Si bien la creación de esta cartera ministerial significó la paulatina organización de un subsistema de educación y extensión agrícola centralizado, que coexistió luego con los dependientes de estados provinciales, desde la gran expansión agroexportadora de los '80 algunas voces se habían levantado a favor de iniciativas de ese tipo, particularmente en el Congreso Nacional. Son esos proyectos de ley y sus fundamentaciones los que analizaremos en primer lugar.

Los proyectos de enseñanza agrícola girarían en torno a dos núcleos de interés: la creación de instituciones especiales destinadas a la misma y su estricta jerarquización. Se manifestaría así un intento de la clase dominante por reproducir a través de la acción educativa una manera de lograr una graduación de la población rural, según parámetros que residían fuera del campo.⁶⁰ Esta afirmación hecha a propósito del Brasil post abolicionista, nos remite a ciertas características también subyacentes en los proyectos y realizaciones sobre educación agraria en nuestro país. El ideal de la conformación de una élite intelectual agraria (facultades de agronomía), un estrato de profesionales administradores de sus propios campos o ajenos (escuelas especiales), una *masa* de

Aires, 1898. BARSKY, Osvaldo y GELMAN, Jorge, *Historia del agro argentino. Desde la conquista hasta fines del siglo XX*, Grijalbo, 2001; p.187.

⁶⁰ MENDONCA, Sonia, *Agronomia e poder no Brasil*, Vicio de leitura, Río de Janeiro, 1998; p.33.

población dedicada a la agricultura (escuelas prácticas y orientación agrícola en la primaria), dejaba fuera en general a todo el sector de peones que quedaba excluido de la instrucción especializada y en muchos casos aún de la escuela común. Se simplificaba y dividía en sucesivas capas una estructura agraria compleja, cuyos conflictos se procuraba eliminar o minimizar sus efectos.

Luego de las propuestas de Sarmiento, de las que había perdurado, a pesar de ciertas vicisitudes y penurias, la escuela de vitivinicultura de Mendoza, se presentaron frecuentemente proyectos en el Congreso de la Nación, con suerte diversa. [ver Apéndice- Cuadro C] El diputado Wenceslao Escalante, quien años más tarde sería Ministro de Agricultura de la Nación, ya evidenciaba preocupación por esos temas en 1887. Fue entonces cuando propuso crear una escuela en el Arroyito, cerca de Rosario. Tempranamente alertaba sobre los límites de una agricultura y ganadería “*abandonadas a los tanteos, a las vacilaciones y al juego, por decirlo así, aleatorio de la rutina*”, previendo que “*llegará el momento en que la tierra se agote*”, en una línea argumental coincidente con los textos que analiza Tulio Halperín Donghi en torno a las previsiones sobre la crisis cerealera argentina. En coincidencia con las bases sobre las que luego se difundirían las escuelas prácticas, no se pretendía un instituto superior sino un establecimiento con objetivos de divulgación de conocimientos agrícolas al alcance de todos, aún de los más humildes. Una aspiración que se veía frenada en el Congreso por diversas razones, una de las cuales la divergencia jurisdiccional sobre el financiamiento que debían tener las instituciones.⁶¹

En muchos casos la enseñanza agrícola iba unida en los proyectos parlamentario a la educación técnica a través de las llamadas *escuelas de artes y oficios*, consideradas ambas como la necesaria enseñanza elemental y práctica que complementarían la escuela primaria, y mantenidas aparte del sistema que permitía acceder a la educación secundaria, reservada a una futura élite intelectual y política. Las primeras modalidades nombradas serían asequibles a los sectores subalternos que no llegaban a cursar el nivel

⁶¹ CONGRESO NACIONAL, Cámara de Diputados, *Diario de sesiones*, 1887, tomo I, p. 279-280. HALPERIN DONGHI, Tulio (1984). “Canción de otoño en primavera: previsiones sobre la crisis de la agricultura cerealera argentina (1894-1930), op cit. En 1886 se rechazó una propuesta de escuela cerca de Rosario y otra en San Juan, aduciendo razones presupuestarias, con el argumento de que “si hay provincias que las requieren, que las sostengan”, CONGRESO NACIONAL, Cámara de Diputados, *Diario de sesiones*, 1886, tomo I, p. 163.

secundario que los habilitaría para las *profesiones liberales*, una finalidad de todos modos no deseada por los sectores dirigentes.

Se ha afirmado respecto a este tema que a fines del siglo XIX y principios del XX, “*los debates entre políticos y educadores giraron en torno al papel que se adjudicaba a la educación en la construcción de la hegemonía. El bloque de poder porteño, librepresista y agrario exportador, estaba interesado en usar la educación para imponer el orden. Los trabajadores rurales, los artesanos de las ciudades, el naciente proletariado industrial y los nuevos sectores medios inmigrantes querían que jugara un papel más progresista. La veían como un vehículo para la movilidad social.*”⁶²

En 1895 el diputado Angel Avalos, juriconsulto de origen correntino pero radicado en Córdoba, donde ocupó varios cargos en el gobierno y actuó en los medios educativos y periodísticos, proponía crear escuelas de artes y oficios y de agricultura en todas las capitales provinciales, en el caso de la agricultura se la consideraba “*una concesión lógica y natural a favor de la industria más importante del país en un futuro inmediato*”.⁶³

Cabe destacar que el tema de la enseñanza de la agricultura no sólo se presentaba en relación a su propia especificidad como rama educativa, sino que periódicamente reaparecía en los diversos proyectos sobre instrucción pública, cuando se instalaba la discusión sobre la necesidad o no de incluir temas relacionados con lo laboral en las escuelas secundarias o la conveniencia de la creación de escuelas intermedias con diversas especialidades. En 1897 el Ministro de Instrucción Pública, Antonio Bermejo proponía que en los colegios nacionales se incluyera una orientación regional, que, sin dejar de lado la preparación para el ingreso a la universidad, comprendiera en el plan de estudios la educación especial agrícola, comercial o minera según el interés de cada región.

El proyecto no se aprobó, pero al poco tiempo de asumir la segunda presidencia Julio A. Roca (1898-1904), su Ministro de Justicia e Instrucción Pública, Osvaldo Magnasco, intentó reformar la educación pública de raíz. Pensó que la enseñanza se había convertido en un servicio para las elites ilustradas y además, carente de un

⁶² PUIGGROS, Adriana, *Qué pasó con la educación Argentina...* op cit; cap. 2, p. 68.

⁶³ CONGRESO NACIONAL, Cámara de Diputados, *Diario de sesiones*, 1895, tomo I, p. 133.

sentimiento nacionalista. Quería independizarse de Europa en materia de recursos humanos y crear escuelas donde se aprendieran las más variadas profesiones y oficios, integradas en el sistema educativo nacional. Su proyecto de 1899 incluía, entre otras reformas, el trabajo manual o agrícola en la escuela secundaria. Su “*verborragia y posturas poco conciliadoras*”, especialmente con el pensamiento de Bartolomé Mitre, hicieron que la oposición a su proyecto fuera mayor durante el debate de lo que hubiera surgido de la sola discusión del tema. Su propuesta de introducir una orientación agraria en los colegios nacionales fue uno de los aspectos más resistidos, especialmente porque introducía una diferenciación entre los mismos ya que sólo subsistirían en su carácter anterior los situados en Tucumán, Concepción del Uruguay, Rosario y cuatro de Capital Federal. El diputado Pedro Coronado expresaba al respecto que “*nuestros colegios nacionales van en camino de transformarse en institutos de donde podrán salir buenos labriegos, si se quiere, pero jamás el obrero de la civilización progresista que el país tiene el derecho de anhelar*”.⁶⁴ Para Coronado y la mayoría de sus colegas, cualquier enseñanza práctica se debería dar en establecimientos diferentes, y esa fue la postura que se impuso. Magnasco fue obligado a renunciar como Ministro en junio de 1901 y su incipiente reforma dejada sin efecto.

La corriente de opinión que mantenía separada a la enseñanza práctica, especialmente la agrícola del tronco de la educación común se forjó a fines del siglo XIX en nuestro país, fue la predominante en las discusiones sobre el tema a principios del siglo siguiente, y perduró durante todo el período en estudio, aún con la irrupción de un movimiento populista como el peronismo. El diputado santafesino Carlos Aldao - doctor en derecho, escritor y diplomático- interpretaba y resumía la posición de los sectores dirigentes de su época al presentar su proyecto de ley orgánica de enseñanza agrícola en 1902, fundamentado en que “*con escuelas agrícolas netamente separadas, en sus métodos y tendencias, de los institutos de educación secundaria que funcionan entre nosotros, se conseguiría establecer una lucha suave y benéfica que daría por resultados desviar la corriente existente hacia las profesiones liberales*”.⁶⁵

⁶⁴ O'DENA, E., *Debates parlamentarios sobre instrucción pública*, Buenos Aires, 1904; libro III; p. 1067-1122. *Historias/Biografías, Osvaldo Magnasco, 1864-1920*, Temperley Web, 2000-2002.

TEDESCO, Juan Carlos, *Educación y sociedad en la Argentina*, Solar, Buenos Aires, 1986; pp. 179-185.

⁶⁵ Carlos Aldao, “Proyecto de ley orgánica”, 28/5/1902, citado por ALLEN, Rodolfo, *Enseñanza agrícola. Documentos orgánicos...*, p. 179.

Durante los primeros años del siglo XX los proyectos de “ley orgánica de enseñanza agrícola” y de ubicación específica de escuelas fueron numerosos y reiterados en el Congreso Nacional, con predominio de la región pampeana [ver Apéndice, cuadro C]. Dos cuestiones podemos destacar al respecto: la posibilidad de su financiamiento, y los fundamentos expuestos, que revelaban el pensamiento de quienes los formulaban sobre la cuestión agraria. En cuanto a su financiación, se preveían diversos recursos, por una parte a través de la enajenación de tierras públicas en las provincias, -proyecto Aldao de 1902-; o la creación de un fondo especial para el fomento de la inmigración, colonización y enseñanza agrícola, del Ministro Escalante el mismo año; pero lo más frecuente era que se imputara a las rentas generales, porque la creación de fondos especiales producía fuertes reacciones. Los propulsores de estos proyectos recurrían a diversos argumentos para fundamentarlas, aunque existía una serie de temas más o menos comunes.

El modelo productivo y social propuesto para la campaña pampeana era la granja, que se consideraba el tipo de explotación ideal para la región. Ya se afirmaba este hecho en la investigación parlamentaria de 1902, que había abarcado todo el país, siendo uno de los responsables el ingeniero agrónomo Carlos Girola. Posteriormente, y a través de diversos escritos, se llegaba a la conclusión de que *“la combinación racional y práctica de la agricultura con la explotación ganadera a través de la granja y como un medio para modernizar la estancia, intenta resolver paulatinamente los problemas del cultivo sin abono, del fraccionamiento del latifundio y el de poblar los campos sin formar pueblos”*.⁶⁶ Una cuestión presente permanentemente en las propuestas dirigidas a racionalizar la explotación del agro pampeano. En efecto, la enseñanza agrícola en sus diversas modalidades era la llamada a difundir la granja mixta, lo cual se convirtió en una de las bases de todos los proyectos llamados a fomentarla, ya que se consideraba que propendería al asentamiento de la familia en el campo, aunque se eludía cualquier referencia a medidas concretas que tendieran al fraccionamiento de latifundios (y menos a una reforma agraria) que hiciera posible su masiva instalación en la tierra como propietarios.

⁶⁶ GIRBAL DE BLACHA, Noemí, *“La granja, una propuesta alternativa para el agro pampeano, 1910-1930”*, en: *Canadian Journal of Latinamerican and Caribbean Studies*, vol.14, N°28, 1989; p.84; que cita entre otros a Berenadi, Jorge, *“La granja argentina. Combinación racional y práctica de la agricultura con la explotación de la ganadería en general”*, primera edición de 1908.

La correcta capacitación del agricultor argentino como sustento de la tan ponderada *identidad nacional* era otro de los fundamentos que con mayor fuerza proclamaba la élite dirigente. una de cuyas finalidades no siempre expuestas, era evitar el malestar social. Esta cuestión se tornaría más urgente a inicios del siglo XX al aunarse a una mayor desconfianza hacia el inmigrante, que se tradujo en la época en la sanción de las leyes de residencia y de defensa social, de 1902 y 1910 respectivamente.

La forma de inserción de los inmigrantes en la estructura de tenencia de la tierra y en el mercado de trabajo dependió de la coyuntura económica nacional e internacional y de las necesidades de la clase agraria dominante. Una vez que hubo alcanzado su freno el modelo de colonización como el santafesino, los inmigrantes fueron incorporados como arrendatarios o como jornaleros, especialmente en la provincia de Buenos Aires, donde el modelo de colonias tuvo muy poco éxito. Muchos proyectos educativos agrarios contenían un desprecio a este tipo de población, para centrarse en el elemento nativo. Así, el ingeniero Carlos Girola, funcionario del Ministerio de Agricultura de la Nación y uno de los responsables de la investigación sobre la situación agraria de 1902, afirmaba desde los Anales de la Sociedad Rural, que “*no son elementos extraños a la colectividad argentina los que harán dar frutos a esas escuelas,[en referencia a las escuelas agrícolas del MAN] sin la cooperación importante del elemento argentino por origen o adopción*”.⁶⁷ Y la formación de la nacionalidad se convirtió en la base de proyectos legislativos de educación agraria. “*El trabajador argentino, con mayor instrucción y habilidad que el que nos viene del exterior, será el factor principal que acelerará la asimilación del extranjero y la formación del carácter típico de nuestra nacionalidad*”, era el fundamento del proyecto presentado por Emilio Gouchón en 1905.⁶⁸ Un argumento que se reiteraría y alcanzaría más urgencia en la segunda década del siglo, con el surgimiento del conflicto social en el campo.

⁶⁷ Sociedad Rural Argentina, *Anales*, vol. XXXVIII, 1903; p.1045. Ya unos años antes se evidenciaba esa tendencia, en 1897 una tesis aprobada en la Universidad de La Plata, provincial, no sólo afirmaba que los inmigrantes eran “aventureros y viciosos, llenos de defectos”, sino que iba más allá: “cuando por desgracia encuentran un buen estanciero que los protege y los habilita después de poco tiempo lo llevan a la ruina...”, por lo que proponía como solución la capacitación del joven argentino a través de escuelas agrícolas, en: RUEDA, Arturo, *Enseñanza agronómica, Escuela práctica de lechería*, Universidad de La Plata, tesis, 1897; p. 17. SECRETO, María Verónica, *Fronteiras em movimento: U oeste Paulista e o Sudeste bonaerense Na segunda metade do Século XIX. História comparada*, Campinas, 2001 (tesis inédita); pp. 357-358.

⁶⁸ CONGRESO NACIONAL, Cámara de Diputados, *Diario de Sesiones*, Proyecto de Emilio Gouchón, 22/5/1905; p. 341.

Por otra parte no dejaban de invocarse razones de desarrollo económico de las diversas subregiones, así como las condiciones de la zona agrícola donde se proponía la instalación de una determinada escuela, como sucedía con el caso de las de antigua colonización como Esperanza en Santa Fe o Colón en Entre Ríos, aunque en la realidad no siempre resultaban ser las más fértiles o adecuadas.

No estaba ausente de los proyectos una versión optimista, con la referencia a la próspera situación agroexportadora, que hacía exclamar a la Comisión de agricultura de 1905 *“al hombre de campaña, al colono, le debemos gran parte de la fortuna pública y privada y que ha contribuido a formar esas montañas de oro que son nuestro orgullo y que están en la Caja de conversión”*.⁶⁹

Pensamos que esa misma situación es la que restaba urgencia a las propuestas y avalaba los argumentos en contra de las escuelas agrícolas, fundamentalmente las de nivel secundario o “especiales”, a las que ciertos sectores las consideraban fuentes de *empleomanía*. Un ejemplo de esa posición es la que afirmaba que las escuelas de Mendoza y Córdoba daban por resultado *“pocas manos encallecidas, sí combustible para le empleomanía”*, y que en un *“país inmenso y poco poblado aún no ha llegado el punto en que sea necesaria la especialización agrícola”*, proponiendo por el contrario que sólo se instalaran estaciones experimentales.⁷⁰ Lo más sorprendente es que esa afirmación procedía de Carlos Aldao quien en 1902 había propuesto y fundamentado un extenso proyecto de ley orgánica sobre la enseñanza agrícola, basado principalmente en las necesidades y dificultades que pasaba la explotación agrícola en su provincia, Santa Fe. Ello era una muestra del oportunismo de muchos de los proyectos, no siempre asentados en una firme convicción de las necesidades del agro, sino en una mera especulación política.

Por otra parte, la Comisión de agricultura de la Cámara de Diputados afirmaba en 1906 que al parecer las escuelas existentes *“se hubieran querido equiparar a la escuela común”*... , se podría pasar de unas a otras escuelas de distintos niveles, pero lo peor sería que en todas se daba una *“marcada tendencia universitaria. Todos estos institutos tienen en vista la preparación de los futuros jefes o patronos”*.⁷¹ Una vez más

⁶⁹ CONGRESO NACIONAL, Cámara de Diputados , *Diario de Sesiones*, Proyecto de la Comisión de agricultura, 31/7/1905; p. 78.

⁷⁰ CONGRESO NACIONAL, Cámara de Diputados , *Diario de Sesiones*, setiembre de 1905; p.378-379.

⁷¹ CONGRESO NACIONAL, Cámara de Diputados , *Diario de Sesiones*, Interpelación al Ministro de Agricultura, 5/11/1906; p.34.

sirve la comparación con Brasil. Se habla para el país vecino de un patrón para concebir el orden en el campo, estableciendo a través de la enseñanza una escala de subordinación que comprendía a "los que trabajan", "los que vigilan" y "los que dirigen"⁷². En nuestro caso, si bien con una evolución socio-histórica diferente, podría hablarse de algo semejante en cuanto al rango establecido en los niveles educativos agrarios, pero sin contar con una estructura social y agraria pampeana más compleja de lo que los análisis muchas veces simplistas de la época presentaban a la opinión pública.

Se estableció así una tendencia destinada a mantenerse en el tiempo en cuanto a establecer límites al saber de las clases populares, ya que la educación del hijo del pequeño productor no debía conducir a mayores ambiciones, en competencia con los otros niveles de la educación agrícola, o que llevara a los egresados a buscar empleos urbanos, tal vez como medio de ascenso social. Sin embargo debemos hacer notar que esta visión, que fue haciéndose más fuerte con el paso del tiempo y el aumento de la conflictividad social, no era general en los comienzos, especialmente en relación a las escuelas especiales, que eran en cierto modo la "élite" de la educación media agraria. En 1903 el ministro Wenceslao Escalante propiciaba que a los mejores alumnos de las mismas se les acordara el derecho de ser becados en los institutos superiores de agronomía y veterinaria.⁷³ Una continuidad educativa con el nivel superior, que luego les fue negada como posibilidad a los egresados del sistema de enseñanza agrícola común.

Consideraciones dirigidas por el contrario a difundir sólo elementos prácticos, avalarían la transformación de las escuelas agrícolas existentes en *chacras experimentales*, según el proyecto llevado a cabo por el Ministro de Agricultura Ezequiel Ramos Mexía durante unos pocos meses de 1907, con un escaso éxito. Proyectaba dividir la enseñanza en superior –Institutos de Chacarita y Córdoba- y práctica elemental a través de las "*Chacras*". Esta reforma se puso en vigencia al sancionarse la ley de presupuesto de ese año, quedando esta última sección a cargo del ya prestigioso ingeniero Carlos Girola, una decisión aplaudida por la Sociedad Rural Argentina. Sin embargo, se produjo una gran controversia, a la vez que serios trastornos al sistema de enseñanza por la implementación del nivel práctico a través de las chacras

⁷² MENDONCA, Sonia, *Agronomia e poder no Brasil*, Vicio de leitura, Río de Janeiro, 1998; p. 35.

y campos de demostración, en reemplazo de las escuelas existentes. Se establecía que los alumnos becados, podrían seguir su capacitación pero aceptando el nuevo reglamento; mientras que los elementos de enseñanza de las escuelas prácticas se remitían a las especiales. Ello motivó un pedido de informes al ministro Ramos Mexía y la posterior designación de una comisión asesora presidida por Ramón J. Cárcano. Esta produjo un muy completo informe y un proyecto de ley basado en el mismo. Aunque no alcanzó rango de ley este proyecto fue puesto en vigor para reorganizar la enseñanza agrícola a partir de 1908. Entre otras cosas, eliminaba las chacras experimentales y restablecía las escuelas elementales, con la designación de “prácticas”. Por su trascendencia y la pervivencia en el tiempo de sus postulados, se analizará más abajo en particular.⁷⁴

En tanto, la provincia de Buenos Aires, pionera en los intentos por establecer la educación agrícola, contó con un sólo proyecto de ley orgánica, presentado en 1909 por el diputado conservador Octavio Amadeo. Establecía también una jerarquía en la enseñanza, a través de los distintos niveles, como el secundario y el de las escuelas prácticas, a lo que se agregaba la educación extensiva, las estaciones agronómicas e instituciones conexas de fomento agrícola. Entre las escuelas prácticas preveía una en Dolores y una de praticanza en Azul. Por otro lado dentro de la enseñanza extensiva otorgaba preferencia a los cursos de tres meses para niñas mayores de 12 años, un adelanto de lo serían más tarde los cursos del *hogar agrícola*. Fundamentaba su proyecto en que siendo la agricultura una fuente de recursos fundamental para la provincia, correspondía a los poderes públicos encauzar su progreso. Ese fin se lograría según este legislador por medio de la educación agrícola, que junto a “*la facilidad en las comunicaciones y la subdivisión fundiaria*” haría surgir el “*granjero, el farmer, el hombre libre de la futura democracia argentina*”.⁷⁵ Su propuesta no era diferente de las presentadas a nivel nacional, pero incluyendo también una de las preocupaciones vigentes en ese entonces, la de capacitar a la joven mujer rural para diversificar la producción en la chacra y convertirla en el eje de la familia rural capaz de asentarse

⁷³ M.A.N., *Memorias*. Anexo N°1, 1902-1903; presentadas por el Ministro Wenceslao Escalante, p.108

⁷⁴ ALLEN, Rodolfo, *Enseñanza agrícola. Documentos orgánicos...*, p.76. SRA, *Anales*, vol. L, marzo-abril, 1907; pp. 5-8.

⁷⁵ PROVINCIA DE BUENOS AIRES. Cámara de Diputados, *Diario de sesiones*, setiembre 1, 1909;p.448.

definitivamente en el campo. El proyecto no obtuvo eco, pero sí tuvo concreción la creación de una escuela agrícola en Dolores al año siguiente.

I.3-Las realizaciones

I.3.1- El origen del subsistema

Si bien podemos considerar una finalidad especulativa o meramente discursiva en muchos proyectos, y la falta de una real voluntad política para llevarlos adelante en el ámbito legislativo, aún así se fue conformando un subsistema de enseñanza agrícola en el país. Aunque insuficiente, éste brindó la base para concretar para futuros proyectos y realizaciones, al mismo tiempo que los establecimientos educativos que lo sostenían conocieron una larga vigencia, manteniéndose casi en su totalidad durante el largo período que analizamos, incluso un gran porcentaje subsisten hasta la actualidad.

En 1909 Censo general de Educación incluyó en su sección de “Monografías”, un informe sobre la enseñanza agrícola en el país, a cargo de Angel Gallardo. En él se hacía un diagnóstico y una evaluación de la situación, que a la par que resaltaba su importancia, destacaba los obstáculos a enfrentar, tales como los bajos presupuestos que no condecían con la carestía de este tipo de enseñanza y el apresuramiento y afán por lograr resultados inmediatos con que se instalaban los establecimientos, lo que derivaba en frecuentes cambios de organización. Por contraste, el autor resaltaba los resultados alcanzados hasta el momento, cuando se contaba ya con un cuerpo de profesionales egresados tanto del Instituto agronómico y Veterinario de la provincia de Buenos Aires (luego incorporado como Facultad de Agronomía y Veterinaria a la UNLP en 1906) como del Instituto de Chacarita, incorporado a la Universidad de Buenos Aires en 1909. Completaba su informe con una relación de las escuelas estatales y privadas fundadas hasta la fecha del censo.⁷⁶

⁷⁶ GALLARDO, Ángel, “La enseñanza agrícola en la República Argentina”, en: República Argentina, Censo general de Educación del 23/5/1909, Tomo III, *Monografías*, Buenos Aires, 1910; P. 417-438. Gallardo (1867-1932) fue un relevante científico, dedicado a la biología teórica y entomología. Egresó de la Facultad de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales, con diploma de Ingeniero en 1894, se radicó luego en París. En 1902, ya en Buenos Aires, se graduó de Doctor en Ciencias Naturales. Fue miembro de las principales entidades académicas de ciencias naturales y de agronomía. En 1911 fue designado director del Museo de Historia Natural Bernardino Rivadavia de Buenos Aires.

Entre ellas, un hito importante y a la vez una realización concreta había sido la creación de la Escuela agrícola de Santa Catalina en 1897, dependiente del Ministerio de Obras Públicas de la provincia de Buenos Aires, a cuyo frente se encontraba entonces el abogado Emilio Frers, cargo que dejaría al año siguiente para hacerse cargo de la recientemente creada cartera ministerial nacional en agricultura.⁷⁷ La sede eran las 750 has. de tierras en Llavallol, partido de Lomas de Zamora, que había ocupado el Instituto Agronómico y Veterinario del mismo nombre (luego Facultad), trasladado en 1889 a su nueva sede en La Plata.

En efecto, la primitiva Escuela Práctica de Agricultura de Santa Catalina, se creó por decreto de la provincia de Buenos Aires de 1869, poniendo en práctica la ley provincial de 1868 que autorizaba al poder ejecutivo a instalar un instituto agronómico. Se debió a la iniciativa del ganadero y especialista en ciencias agronómicas Eduardo Olivera, primer presidente de la Sociedad Rural Argentina, la cual tuvo también participación en la creación del instituto. En 1874 comenzó a funcionar la escuela en el predio asignado, con un alumnado de niños huérfanos, pero en 1876 fue cerrada, sin haber obtenido mayores resultados. En 1881 se instaló en el predio una “Casa de Monta” y una cátedra de Veterinaria. El gobernador Dardo Rocha decretó finalmente la creación del “Instituto de Agronomía y Veterinaria” –el primero que funcionó con éxito en el país-, con carácter de enseñanza superior. El plantel de profesores fue contratado en Bélgica y Francia, y la comisión directiva estaba presidida por Mariano Demaría. El establecimiento comenzó a funcionar en 1883 y siete años más tarde alcanzó el rango de Facultad al ser trasladado a la capital de la provincia.⁷⁸ Los egresados de la institución tuvieron importante actuación en el aparato estatal en relación al agro, en incipiente formación y en consecuencia en sus proyectos de enseñanza agrícola, en la que volcaron las enseñanzas de sus maestros europeos. Pero quedaba en pie la intención de contar con una escuela práctica de agricultura en la provincia de Buenos Aires; tanto era así que ya en 1892 se aprobó la ley respectiva.

⁷⁷ Emilio Frers, (1854-1923) era hijo de un inmigrante alemán, doctor en derecho, se interesó en temas agrarios, como el ensilaje de alfalfa, fue el primer ministro de agricultura de la Nación y primer presidente del Museo Social Argentino en 1911.

⁷⁸ ALLEN, Rodolfo, *Enseñanza agrícola. Documentos orgánicos...*, op cit, p.34. Un análisis exhaustivo de la enseñanza agronómica superior en sus orígenes en: DE FILIPPO, Josefina. *La enseñanza superior de las ciencias agropecuarias en la República Argentina*, op cit.

El objetivo declarado de la nueva escuela –demoraría aún cinco años en crearse– era “*la educación de las masas*”..., formar “*el elemento intermediario entre la cabeza que piensa y el brazo que ejecuta*”. Tales serían los peritos egresados de la misma, que realizarían cursos de entre 3 y cinco años, de carácter “*eminente práctico*”, según se enunciaba. Una condición que no se cumpliría totalmente a lo largo de su existencia porque su enseñanza fue frecuentemente caracterizada de enciclopédica.⁷⁹ Su fundación se realizó en base a la ley de 1892, no aplicada hasta ese momento, que se proponía como finalidad la transformación del cultivo extensivo en intensivo, fomentando así la división de la gran propiedad. Propugnaba para ese fin el necesario complemento de la formación de agricultores competentes a través de la educación, sin dejar de señalar que ello derivaría en la formación de buenos ciudadanos. Su primer director fue el belga Adolfo Tonnelier, quien luego se dedicaría a las empresas bodegueras, en Temperley y Mendoza. Cabe destacar que la designación del mismo entroncaba con la tradición del antiguo Instituto Superior, cuyo primer plantel docente se conformó con profesionales europeos, de origen belga y francés.⁸⁰ Esta escuela, que con la creación de la Universidad Nacional de La Plata en 1906 pasó a depender de la misma, no se asimiló sin embargo a las *escuelas prácticas* del MAN, sino a las llamadas luego *especiales* por sus características. Las condiciones de admisión y las exigencias del programa indicaban que, a pesar de ciertas formulaciones retóricas generales, estaban dirigidas a formar una cierta élite de administradores rurales o funcionarios para las reparticiones oficiales. Las escuelas especiales habían quedado restringidas a la jurisdicción nacional, compartiendo las provinciales y privadas sólo la preparación estrictamente prevista para las escuelas prácticas.

Con la fundación de la Universidad Nacional, su propulsor Joaquín V. González también tomó como suya la responsabilidad de la Escuela de Santa Catalina, defendiendo en la misma el internado y sistema tutorial, tal como estaba también

⁷⁹ REPÚBLICA ARGENTINA, Oficina Nacional de Agricultura, *Boletín*, Año XX, N°V, mayo de 1897; p. 149-150. GALLARDO, Ángel, “La enseñanza agrícola en la República Argentina”, en: REPÚBLICA ARGENTINA, Censo general de Educación del 23/5/1909, Tomo III, *Monografías*, Buenos Aires, 1910; p.431.

⁸⁰ PROVINCIA DE BUENOS AIRES, Ministerio de Obras Públicas, *Mensaje y ley sobre escuelas teórico-prácticas de agricultura y ganadería en la provincia y decretos reglamentarios*, 1893. Adolfo Tonnelier era un inmigrante belga que cumplió funciones diplomáticas, empresario, fue fundador de las Bodegas de Temperley y después asociado con la familia Basso fundó las Bodegas “Santa Ana” en Mendoza. Su hijo Carlos Ricardo Tonnelier Temperley, fue director de varias escuelas agrarias: Casilda,

establecido en el Colegio de la Universidad. Se ha afirmado que “*su propuesta global quedó organizada valiéndose de una profunda insistencia sobre la conveniencia de la experimentación y práctica de la enseñanza. Esto último, debidamente explicitado cuando, al comentar las bondades del proyecto, su mentor destacó la existencia de gabinetes, laboratorios y terrenos cultivables, para estudios y aplicaciones inmediatas a la botánica en todas sus formas prácticas. El Internado abierto o moderno era complementado y adquiriría su dimensión real a partir del fomento de la vida higiénica, al aire libre, en contacto pleno con la naturaleza; lo que permitía al alumno, a su vez, el afianzamiento de los conocimientos teóricos mediante su visualización incitada desde la práctica*”. La finca de Santa Catalina podía ser utilizada, además de sus fines directos como escuela práctica y experimental, como sitio de excursión veraniega de profesores y alumnos, y de reposo y de estudio, en todo tiempo.⁸¹

Como requisito de ingreso a este establecimiento se requería el sexto grado aprobado, en carácter de alumnos externos o pensionistas. Si el estudiante aspiraba a una beca debía ser argentino, una exigencia congruente con la defensa de la identidad nacional frente al enorme caudal de inmigrantes, característica de esta época. Aunque en el censo escolar de 1909 se la equiparaba a las escuelas especiales del Ministerio de Agricultura de la Nación; el Plan de estudios de Santa Catalina no era idéntico pues contenía un mayor porcentaje de materias de cultura general, con una duración de la carrera de 3 años y medio, (ampliada en 1913 a cuatro). La enseñanza en este establecimiento fue tildada repetidas veces de enciclopedista, por la cantidad de asignaturas que comprendía, ya que en 1912 se propuso un nuevo plan que incluía en su formación académica, historia, instrucción cívica ,francés, literatura, filosofía e idioma nacional. La preparación se completaba con una estadía de seis meses en la escuela a posterioridad de finalizar la cursada, con el objetivo de aplicar los conocimientos adquiridos en la administración de la misma, lo cual se volcaba en un informe o memoria. Ello era posible por la extensión de tierras que comprendía el predio, ya que en otros establecimientos los alumnos debían realizar el *stage* en explotaciones

Bell Ville, Tandil (información obtenida de una genealogía realizada por los descendientes de las familias Temperley-Tonnelier). DE FILIPPO, Josefina, op cit, p. 33-34.

⁸¹ MIRANDA, Marisa, “La ‘Escuela Nueva’ en la educación rural argentina de comienzos del siglo XX”, La Plata, 2001 (inédito), cita a GONZÁLEZ, Joaquín V., "El Colegio de la patria: Internado moderno", (11-05-1910), en: *Obras completas*, Volumen XV, Universidad Nacional de La Plata, Buenos Aires, 1935, p. 378.

privadas. El título otorgado una vez cumplido este requisito era el de “perito agrícola ganadero”.⁸²

Cuadro 1: Plan de estudios de la Escuela de Santa Catalina- 1908

Año	Modalidad	Título	Plan de estudios		
			Primer curso	Segundo curso	Tercer curso
1908	Escuela práctica regional de agricultura y ganadería	Perito agrícola ganadero	Aritmética y geometría aplicadas Nociones de ciencias naturales Elementos de física Idioma nacional Dibujo Trabajos prácticos	Agricultura Elementos de química Horticultura y jardinería Arboricultura Avicultura, apicultura y sericicultura Dibujo Elementos de zootecnia práctica Trabajos prácticos	Agricultura Elementos de química agrícola Industrias rurales Elementos de construcciones rurales y maquinaria agrícola Contabilidad y economía rural Elementos de veterinaria práctica Dibujo Trabajos prácticos

Fuente: Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Agronomía y Veterinaria, Escuela práctica regional de agricultura y ganadería de Santa Catalina. *Plan de estudios y reglamento interno*, 1908.

Entre los requisitos de inscripción se establecía la preferencia para “*hijos de agricultores*”, sin hacer referencia específica al chacarero o al colono, lo cual por otra parte era una condición algo retórica dada la exigencia del sexto grado, imposible de cumplir para quienes habitaban en un medio puramente rural, salvo que se trasladaran al pueblo más cercano. Se determinaba también que se rechazaría a “*aspirantes a títulos universitarios*”, una afirmación solo aparentemente curiosa, en un establecimiento dependiente de una universidad. Acordaba con el espíritu que guiaba en la época a quienes abogaban por la instalación de escuelas agrícolas, las que debían evitar precisamente la emigración de los jóvenes a las ciudades. Este era un corolario casi seguro de un estudio universitario, y, según esta línea de pensamiento produciría un refuerzo de la *empleomanía* propia del medio urbano.

⁸²U.N.L.P. Facultad de Agronomía y Veterinaria, Escuela práctica regional de agricultura y ganadería de Santa Catalina. *Plan de estudios y reglamento interno*, 1908. *Ibidem*, *Memorias*, 1912.

Santa Catalina tenía mayor capacidad de alumnado que las escuelas provinciales ya que podía recibir alrededor de 100 internos (contra 50 como máximo de aquéllas), los cuales provenían de distintos puntos del país, siendo al menos un 40% de la provincia de Buenos Aires. La inscripción había ido en ascenso hasta 1908, y desde entonces fluctuó escasamente, manteniéndose estacionaria, y hasta 1917 se encontraba entre un máximo de 114 en 1909 y un mínimo de 100 en 1915. El número de egresados era variable, oscilaba entre la decena y más de 40 alumnos en este período. En 1912, según la Memoria del establecimiento, finalizaron los cursos contando con 45 alumnos en primer año, 36 en segundo y 16 en tercero. Catorce jóvenes egresaron ese año.⁸³

Cuadro 2: Inscripción y Egresos de Santa Catalina 1905-1908

Año	Inscripción	Egresados
1905	-	20
1906	80	10
1907	100	23
1908	110	43

Fuente: GALLARDO, Ángel, “La enseñanza agrícola en la República Argentina”, en: REPÚBLICA ARGENTINA, *Censo general de Educación del 23/5/1909, Tomo III, Monografías*, Buenos Aires, 1910; p.429. Universidad Nacional de La Plata, *Boletín*, T.1, N°3,1918;p.105.

Cuadro 3: Inscripción de alumnos en Santa Catalina, 1909-1917

Año	Inscripción	Año	Inscripción
1909	114	1913	106
1910	112	1914	112
1911	113	1915	100
1912	107	1916	107
		1917	112

Fuente: Universidad Nacional de La Plata, *Boletín*, T.1,N°3,1918;p.105.

En 1899 el recientemente creado Ministerio de Agricultura de la Nación impulsó el decreto de creación de un sistema de enseñanza agrícola, concretado el 21 de agosto, por el cual se fijaron las bases de organización del mismo, en base a escuelas “elementales” y “principales”. Sin embargo no se llevó a cabo de inmediato, en la práctica sólo tres años después comenzaron a funcionar algunas escuelas. Los conceptos fundamentales que lo avalaban fueron los que regirían en adelante el sistema de

⁸³Ibídem,p.11 a 13.

educación agraria: *régimen de internado, sistema tutelar, enseñanza regional y especializada.*

Fue el ministro Wenceslao Escalante quien dio impulso a la instalación de las escuelas de Córdoba y Casilda, y la granja experimental y escuela primaria de Las Delicias y Bell Ville así como la creación del Instituto Superior de La Chacarita. Recién en 1902 se decretó el inicio de actividades en los dos primeros establecimientos (3/2/1902), contando con 42 alumnos en Córdoba y 46 en Casilda. Ambas estaban instaladas en terrenos de 200 has, lo que para su funcionamiento óptimo no se consideraba suficiente, pero sí el límite impuesto por el presupuesto disponible.⁸⁴

Para el ingreso se exigía una preparación equivalente a las materias de quinto y sexto grados de la escuela primaria, lo que implicaba en los hechos una limitación grande en el universo de posibles alumnos por lo escasamente difundido que estaba el ciclo completo de la primaria. Por lo pronto no se impartía en las escuelas rurales, sino solamente en establecimientos urbanos. Se estableció entonces un plan de estudios muy completo desde el aspecto técnico, con predominio del trabajo práctico en el campo, gabinetes y talleres.

Cuadro 4 : Planes de estudio para escuelas de Córdoba y Casilda en 1901-2

Primer año			
Primer semestre		Segundo semestre	
Aritmética y geometría aplicadas	3 hs.	Mecánica agrícola	3 hs.
Física general y meteorología		Química aplicada	3 hs.
Química general	3 hs.	Zoología general y aplicada	3 hs.
Trabajos prácticos en el campo, gabinetes y talleres	3 hs.	Trabajos prácticos en el campo, gabinetes y talleres	24 hs.
	30hs		
Segundo año			
Primer semestre		Segundo semestre	
Hidráulica agrícola	3 hs.	Electricidad y aplicaciones	3 hs.
Química aplicada	3 hs.	Química aplicada	3 hs.
Agricultura general	3 hs.	Agricultura especial	3 hs.
Zootecnia general y especial	3 hs.	Zootecnia especial	3 hs.

⁸⁴ M.A.N., *Memorias*. Anexo N°1, 1901-1902. Idem, 1902-1903; Idem, 1903-1904, presentadas por el Ministro Wenceslao Escalante.

Trabajos prácticos	24 hs.	Trabajos prácticos	24 hs.
Tercer año			
Primer semestre		Segundo semestre	
Agricultura especial	3 hs.	Agricultura especial	3 hs.
Industrias agrícolas	3 hs.	Industrias agrícolas	3 hs.
Construcciones rurales	3 hs.	Economía rural y contabilidad	
Arte veterinario	3 hs.	Arte veterinario	3 hs.
Trabajos prácticos	24 hs.	Trabajos prácticos	3 hs.
			24 hs.

M.A.N., *Memorias*. Anexo N°1, 1902-1903 presentada por el Ministro Wenceslao Escalante.

Se consideraba que este plan de estudios comprendía los elementos de todas las materias teóricas que necesitaba conocer un administrador de cualquier establecimiento ganadero, agrícola o mixto, así como su desenvolvimiento a través de la práctica de campo. Esta debía ser la tarea dominante porque para Escalante lo fundamental era “*el espíritu positivo y concreto de observación que debe predominar en su carácter*”.⁸⁵ Un enunciado de mentalidad positivista, basado en el énfasis en el carácter objetivo y experimental de la enseñanza.

Escalante basaba su plan en cuatro conceptos: la educación agrícola debía ser *integral*, en tanto las escuelas más elementales se articularían con las superiores de carácter científico, debía ser *nacional* para ponerla a recaudo de las fluctuaciones de los presupuestos provinciales, debía estar a cargo de un *consejo directivo* y debía contar con *recursos propios*.⁸⁶ Sin embargo la mayor parte de estos principios no se cumplirían, tal como se evidenciaría poco después de dejar este funcionario su cargo, pues el precepto de articulación entre niveles, que permitía incluso a los alumnos de estos establecimientos seguir estudios universitarios de agronomía, cursando algunas materias complementarias, sería luego anulado, y se enfatizaría precisamente lo contrario, afirmando continuamente que el objetivo de las escuelas no era el habilitar para estudios superiores.

En 1904 el Ingeniero Ricardo Huergo, fue nombrado “Inspector general de enseñanza agrícola”. Si bien no era agrónomo, se había dedicado a esos problemas desde tiempo antes, desempeñándose ya en el antiguo Departamento Nacional de

⁸⁵ M.A.N., *Memorias*. Anexo N°1, 1902-1903; presentada por el Ministro Wenceslao Escalante; p. 106..

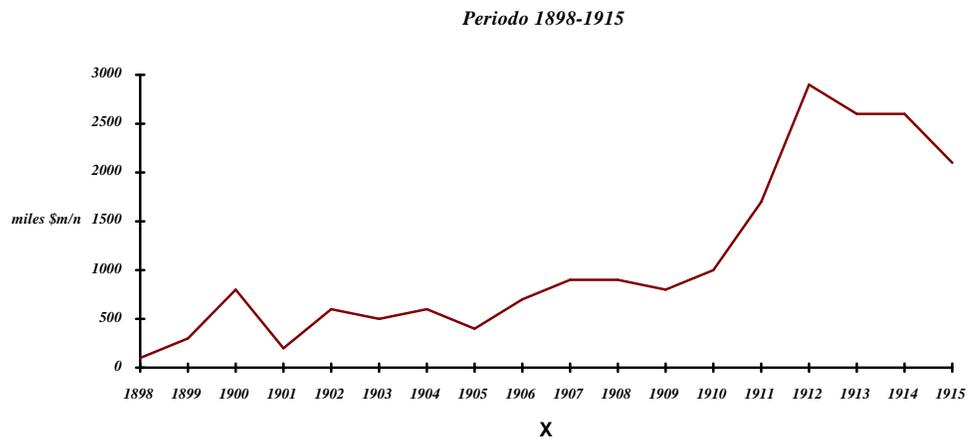
⁸⁶ MAROTTA, Pedro, *Nuestras escuelas agrícolas*, op cit;p 10-11.

Agricultura y en 1902 había participado en la “Investigación agrícola de la República Argentina” por la provincia de Buenos Aires. En base a esa experiencia, fue encargado de organizar el ciclo completo de esa modalidad educativa, una tarea cuya concreción definitiva se retrasaría hasta 1908, por los cambios de disposiciones al respecto. Al realizar en 1905 un análisis a modo de diagnóstico de la situación, se evidenciaba una contradicción que iba a atravesar el pensamiento agrario durante todo el período analizado.

Huergo propiciaba que la “*exigencia inmediata*” de las diversas zonas agrícolas y la “*importancia adquirida por los varios ramos de aplicación agronómica*”, fueran la base del “*orden racional*” que debía seguir la instalación de las escuelas agrícolas. En contradicción con ello, se daba la paradoja de que la única escuela especial de agricultura de la región pampeana en esa época -la de Córdoba- estaba casi en el límite de la explotación cerealera y ganadera de la región, y las escuelas prácticas se ubicaban en zonas descentralizadas de las regiones cultivadas. La consecuencia de esta situación era la falta de racionalidad de la explotación, desperdiciando la “feracidad de su suelo” en las zonas precisamente de mayor población agrícola-ganadera.⁸⁷ El criterio que se propugnaba por el contrario, implicaba ajustarse a la importancia agrícola de la zona y la densidad y características socioeconómicas de su población que, si era la adecuada, aportaría alumnos a los establecimientos. Los principales propulsores de la necesidad de capacitación del agricultor y su familia, enfatizaban la racionalidad de las acciones como el principal motor del cambio que se intentaba inducir en la producción. Sin embargo, las realizaciones concretas al respecto solían chocar con exigencias políticas coyunturales que imponían la instalación de los establecimientos educativos en zonas no totalmente aptas para la modalidad productiva que se proponían apoyar, lo cual atentaba contra una explotación racional. Sobre todo por el manejo presupuestario, fluctuante, que aunque registró un aumento en cifras absolutas entre 1898 y 1914, el mismo resultaba casi anulado porque debía repartirse entre un número mayor de establecimientos.

⁸⁷ HUERGO, R.J., “La enseñanza agrícola en el país”, en: *Anales de la Sociedad Rural Argentina*, N°XLII, 1905;p.43-44. Ricardo Hergo (aprox. 1865- murió 1909)era egresado como ingeniero de la Facultad de Ciencias Exactas, físicas y naturales de la UBA en 1891 y había sido profesor en Santa Catalina.

Gráfico 1: Presupuestos de enseñanza agrícola del Ministerio de Agricultura de la Nación, desde la creación del Departamento hasta 1915



Fuente: ALLEN, Rodolfo, *Enseñanza agrícola. Documentos orgánicos*, Ministerio de Agricultura de la Nación, Secretaría de propaganda e informes, 1929; p. 30.

Cuadro 5: Presupuestos enseñanza agrícola- 1898- 1914

Año	miles \$m/n
1898	100
1899	300
1900	800
1901	200
1902	600
1903	500
1904	600
1905	400
1906	700
1907	900
1908	900
1909	800
1910	1000
1911	1700
1912	2900
1913	2600
1914	2600

Fuente: ALLEN, Rodolfo, *Enseñanza agrícola. Documentos orgánicos*, Ministerio de Agricultura de la Nación, Secretaría de propaganda e informes, 1929; p. 30.

Cuadro 6: Presupuestos en relación con el número de instituciones de enseñanza agrícola

Año	Número instituciones*	Presupuesto \$m/n
1907/08	17	871.080
1910/11	21	1.031.100
1913/14	45	2.614.260
1915/16	59	2.161.720

*Incluye las estaciones experimentales

Fuente: Ministerio de Agricultura de la Nación, Dirección General de Enseñanza Agrícola, *Primera reunión anual de experimentadores agrícolas*, 27-29/4/1916; p.6.

En coincidencia con las ideas de Huergo, algunos años más tarde Pedro Marotta defendía el concepto del regionalismo para la enseñanza agrícola, lo cual era necesario dada la extensión del país y lo vasto de la ciencia agrícola. La característica regional de la enseñanza la tornaría además más atractiva para los hijos de los agricultores, complementada con un internado gratuito, en especial para las escuelas elementales, que evitaría el costo a los padres de los potenciales alumnos que “a duras penas se deciden a perder el jornal que les representa su trabajo”.⁸⁸ Era una manera de lograr matrícula pues el trabajo familiar era la base principal de las pequeñas y medianas explotaciones, de donde debía provenir la población a capacitar.

Uno de los problemas que se suscitaban era la escasa escolarización primaria en el medio rural, lo cual no permitía a los jóvenes cumplir con los requisitos de inscripción en las escuelas especializadas (no menores al cuarto grado, y variaban según el nivel). En general este hecho no solía tenerse en cuenta en los proyectos de instalación de escuelas, sólo en pocas ocasiones se preveía que ya existiera una

⁸⁸ MAROTTA, Pedro, *Nuestras escuelas agrícolas*, Buenos Aires, 1914; p. 9 y 13.

educación primaria bien asentada en la región a cubrir por el establecimiento , de la cual la escuela agrícola sería un complemento.⁸⁹

Un aspecto difícil de determinar es el destino cierto de los egresados de las escuelas, pues sólo esporádicamente se publicaba esa información, y sin embargo, era una de las cuestiones más discutidas al momento de elaborar los proyectos. En 1906 una comisión parlamentaria que debía ocuparse del tema, produjo un informe sobre las escuelas nacionales de Córdoba y Casilda en el cual se daban datos y cifras sobre los egresados en ese momento. Los legisladores habían constatado el egreso de 44 peritos agrónomos hasta entonces (las escuelas sólo habían alcanzado un funcionamiento regular desde 1902), de ellos 8 habían encontrado empleo como profesores ambulantes de agricultura del gobierno de Córdoba, 16 trabajaban en establecimientos rurales, 3 cursaban estudios superiores, 6 eran profesores en escuelas agrícolas primarias, 4 se encontraban cumpliendo con el servicio militar, y de 7 se ignoraba su situación.⁹⁰ Es decir que más de la mitad de los egresados se desempeñaban en el sistema de enseñanza agrícola, o sea en el empleo público, una opción laboral, pero también una necesidad real de un Estado, nacional y provincial que estaba recién conformando su cuerpo de funcionarios en el sector agrario. Sin embargo esta alternativa sería cada vez más subestimada por quienes propiciaban un sistema de educación agraria exclusivamente para preparar administradores y productores asentados en el campo.

I.3.2- La reorganización de 1908

El 27 de diciembre de 1907 se puso en vigencia por decreto del presidente Figueroa Alcorta, refrendado por su ministro de agricultura Pedro Ezcurra, una reorganización de la enseñanza agrícola basada en un “Proyecto de ley orgánica”, que había sido presentado en julio de ese año a consideración del Congreso Nacional

La importancia de este proyecto –aparte de sus características propias- es que se constituyó en la base organizativa y reglamentaria de la enseñanza agrícola en sus distintas modalidades y niveles por varias décadas, con reformas sólo parciales que no

⁸⁹ CONGRESO NACIONAL, Cámara de Diputados , *Diario de Sesiones* ,proyecto de Emilio Gouchón para escuela agrícola en Colón (Entre Ríos), 11/9/1901, p.945.

⁹⁰ CONGRESO NACIONAL, Cámara de Diputados , *Diario de Sesiones*, Interpelación al Ministro de Agricultura, 5/11/1906; p.49-50.

afectaron el funcionamiento general del sistema. Por lo tanto, reflejaba las ideas de los sectores dirigentes al respecto, y hasta dónde estaban dispuestos a llegar en la aplicación práctica de las mismas. Su estudio nos permitirá analizar las características que se impusieron a la educación agraria y las fundamentaciones que las avalaban según sus propulsores, y servirá de base para la comparación y determinación de continuidades y cambios en los períodos subsiguientes.

El proyecto, que se puso en práctica inmediatamente a la sanción del decreto, se había basado en los estudios de una “Comisión Parlamentaria” especialmente designada al efecto e integrada por prestigiosos expertos y estudiosos, representantes de la élite intelectual y política de la época, varios de ellos miembros de la Sociedad Rural Argentina. Tres importantes científicos -cuyos nombres eximen prácticamente de comentarios- fueron citados para colaborar en ella. Carlos Spegazzini (1858-1926), botánico, micólogo, ligado a los orígenes de la Universidad Nacional de La Plata, Florentino Ameghino (1854-1911) el gran paleontólogo y antropólogo, ambos ya entonces reconocidos internacionalmente; Julio Méndez (1858-1947), bacteriólogo, profesor en la Universidad de Buenos Aires, Ángel Gallardo (1867-1934), doctor en ciencias naturales, director del Museo de Ciencias naturales de Buenos Aires, fue más tarde (en 1916) presidente del Consejo Nacional de educación. Presidía la comisión el político conservador Ramón J. Cárcano, jurisconsulto, quien era también terrateniente -poseía la estancia Santa María en Córdoba- y mantuvo una preocupación por la educación agrícola que jalonó toda su carrera política, tanto en su provincia natal como a nivel nacional.⁹¹ Esta conformación de la comisión merece algunas reflexiones; si por una parte reflejaba el alto nivel intelectual que había alcanzado la discusión en la época, lo hacía también en relación a cierto alejamiento de la realidad socioeconómica y educativa rural. En efecto, se convocó a importantes naturalistas, pero a ningún ingeniero agrónomo, por ejemplo, que estuviera en contacto directo con el productor y

⁹¹ ABAD de SANTILLÁN, *Gran enciclopedia argentina*, Buenos Aires, 1956. *Proyecto Ameghino*, Instituto de Estudios Sociales de la ciencia y la Tecnología, Universidad Nacional de Quilmes, 1999 (en soporte electrónico: www.argiropolis.com.ar). SRA, *Anales*, “Estancias y escuelas”, aplaude la idea de visitar con los alumnos de los institutos agrícolas las estancias del país, describe la visita de los alumnos de Córdoba a la estancia del Dr. Ramón J. Cárcano, con transcripción de informes de los alumnos, el que hace el croquis de la estancia era M. A. Cárcano (probablemente se refería a Miguel Ángel, hijo del político); año XXXVIII, vol. XLI, mar-abr., 1905; p.8. Tanto en el Congreso Nacional, como en su actuación como gobernador de Córdoba, Ramón Cárcano fue autor de proyectos sobre enseñanza agrícola, en parte llevados a la práctica. También fue decano de la Facultad de Agronomía y Veterinaria de la UBA (ver Apéndice, cuadro I)

sus necesidades, y con el sistema de escuelas ya existentes. La débil voluntad política para implementar este tipo de medidas a través de una ley general quedó manifestada en el hecho de que en el parlamento no obtuvo eco y si sus propuestas fueron llevadas a la práctica fue por decreto.

El proyecto contenía una fuerte crítica a la inestabilidad que había sufrido la educación agrícola en sus primeros años, afectada por frecuentes reformas, y fundamentalmente se declaraba en contra de la transformación llevada a cabo por el ministro Ezequiel Ramos Mexía en 1906. Ambos políticos conservadores, Cárcano y Ramos Mexía, miembros de la Sociedad Rural Argentina, perseguían finalidades semejantes pero su concepción de los medios para alcanzarlas eran muy diferentes. Ramos Mexía había eliminado las escuelas elementales transformándolas en *chacras experimentales*, en las cuales se suponía que se combinaría la experimentación con la enseñanza, al parecer con magros resultados para ambas, especialmente para la instrucción. Esta recién había comenzado a rendir sus primeros frutos en los establecimientos creados en base a la ordenanza de 1899, pues en muchos casos se encontraban aún en su etapa organizativa, y afectada por los frecuentes cambios en la política implementada hacia el sector. Su transformación en *chacras* no hizo más que agravar el problema, llevando a un extremo la limitación de la instrucción a la práctica, en este caso simplemente planes de trabajo, que llevaba a asimilar a los alumnos con peones.

La reorganización de 1908 estaba destinada a subsanar esa situación y producir un sistema más estable que diera marco al desarrollo de la modalidad educativa agraria. Se consagraba en este documento el principio de separación de la educación agrícola del sistema educativo propiamente dicho, apartada del Ministerio de Instrucción Pública, salvo en las acciones de extensión que se preveían para una orientación agrícola en la escuela primaria, a través del cual se realizaría el contacto entre ambos subsistemas. La reorganización se encuadró dentro del mismo Ministerio de Agricultura, con la creación de una dependencia especializada, la “División de Enseñanza Agrícola”. La misma quedó a cargo del ingeniero Ricardo Huergo como presidente, siendo vocales el ing. Angel Gallardo, el político y periodista José Olmedo, el profesor Manuel Gelderen y don Ronaldo Tidblom. Huergo asimismo llevó sus proposiciones al IV Congreso científico de Chile de 1908 como delegado argentino, en las que ratificó la necesidad de

una enseñanza superior esencialmente científica y universitaria, y una educación agrícola especial, práctica y extensiva que por su carácter de divulgación y contactos inmediatos con los agricultores, debía estar dirigida por un Departamento de Enseñanza agrícola.⁹²

La División albergaba entonces a representantes conspicuos de la élite dirigente, tanto de los sectores profesionales como productivos agrarios, y en ese sentido podemos considerar su labor, junto a la comisión Cárcano, como expresión del ideal del sector social que representaban en relación a la educación agrícola y en general sobre la provisión de mano de obra en el medio rural.

La fundamentación de este plan se basaba en varios principios básicos, que se reiterarían a su vez por mucho tiempo, combinados o no con otros preceptos, propios de cada época:

- a- nuestra agricultura carecía de historia, era necesario *crear una tradición agrícola argentina*;
- b- era fundamental *asentar al poblador en la campaña* y restablecer el equilibrio entre la población urbana y rural;
- c- como complemento se planteaba establecer una contracorriente de población de la ciudad hacia el campo;
- d- era necesario establecer una *racionalidad* en la explotación;
- e- los objetivos anteriores se lograrían a través de la instrucción del agricultor y su familia;

La ineficiencia en el aprovechamiento de la tierra, que se atribuía en gran parte a la baja calidad de la mano de obra, fue uno de los factores que impulsaron los proyectos educativos agrarios. Ahora bien, una de las cuestiones que dificultaba la propaganda a favor de una educación especializada era el predominio de una producción agrícola extensiva, en un clima favorable, donde muy pocos advertían el peligro del agotamiento de los recursos, fundamentalmente de los suelos.

⁹² Ministerio de Agricultura de la Nación, División de Enseñanza Agrícola, *Reorganización de la enseñanza agrícola. El proyecto de ley y los resultados de su aplicación*, Buenos Aires, 1908. Sociedad Rural Argentina (en adelante SRA), Anales, año XLI, vol. L, mar-abril, 1907; p. 8. "Proposiciones sobre enseñanza agrícola formuladas por el delegado argentino, ing. Ricardo Huergo, la IV Congreso científico de Chile, 1908", documento citado por: DI FILIPPO, Josefina, *La enseñanza superior de las ciencias agropecuarias...*, op cit, pp. 160-161.

Sin embargo, aún en este período de expansión de la cerealicultura, se alertaba sobre lo arriesgado de confiar exclusivamente en los medios naturales para el desarrollo agrícola, y así se desprende de diversos escritos referidos a educación agrícola, que advertían sobre los problemas que podía acarrear una difusión de la agricultura sin previsión que producía el encarecimiento de la tierra y la disminución de su capacidad productiva. El ingeniero Huergo, encargado de la Reorganización, no dejaba de destacar que *“la intelectualidad argentina se ha mostrado indiferente por esta industria, mirándola como el patrimonio de otras castas sociales y porque la misma pasmosa rapidez con que se ha desarrollado nuestra agricultura les ha sorprendido, subordinando sus causales a la exclusiva acción de la bondadosa naturaleza”*.⁹³ El sistema productivo pampeano sufría periódicamente crisis que avalaban esa preocupación, por lo que éste era un argumento adicional a favor de la educación agraria, sin convertirse, sin embargo en su principal fundamento, por las mismas causas que se denunciaban.

Huergo no era una voz aislada. Existía en el país una tradición de defensa de la actividad agrícola en pequeñas explotaciones y condena del latifundio; asimismo los límites y problemas que en la práctica encontraba la misma en la región pampeana eran denunciados frecuentemente, en especial por los profesionales de las ciencias agronómicas, muchos de ellos vinculados al Ministerio de Agricultura. Emilio Lahitte, Florencio Molinas y otros expresaron los peligros de una agricultura puramente extensiva y cargaron la responsabilidad en parte sobre el terrateniente, pero mucho más en el sistema de comercialización, transporte y almacenamiento. Sin embargo los argumentos caían pronto en una defensa del status quo y sólo iban a adquirir tonos de urgencia luego de la huelga de arrendatarios de 1912 y del fin de la expansión horizontal agraria en la región pampeana.⁹⁴

La Reorganización propuesta por la Comisión legislativa y llevada adelante por el grupo presidido por Huergo, establecía que la enseñanza agrícola no universitaria se daría a través de dos niveles educativos, a los que se unirían los servicios de extensión y

⁹³ HUERGO, Ricardo. *La enseñanza agrícola*, Ministerio de Agricultura de la Nación, Dirección de Enseñanza Agrícola, Buenos Aires, 1909; p.24. Carlos Aldao, “Proyecto de ley orgánica.”, 1902 citado por ALLEN, Rodolfo, *Enseñanza agrícola. Documentos orgánicos...*, op cit, p.179.

⁹⁴ HALPERIN DONGHI, Tulio (1984). “Canción de otoño en primavera: previsiones sobre la crisis de la agricultura cerealera argentina (1894-1930). En: *Desarrollo Económico* 95, vol. 24, oct.-dic., p. 367-385

las escuelas privadas reconocidas. Cada nivel o modalidad poseía sus características específicas determinadas en el decreto, y finalmente se determinaron los siguientes

- a- las escuelas especiales
- b-las escuelas prácticas regionales
- c-la enseñanza extensiva
- f- las escuelas libres

I.3.2-A: Escuelas especiales

Eran los establecimientos de nivel secundario, que otorgarían una preparación amplia y profesional, pero especializada en las producciones de cada región, para dirigir o administrar empresas rurales. Se destacaba que los estudiantes provenían *“de las mejores familias del país, hijos de acaudalados estancieros, agricultores e industriales, cuyos medios de fortuna aseguran que se va a la escuela para aprender y aplicar después en su propiedad, los conocimientos adquiridos”*.⁹⁵ El carácter de “esencialmente popular” que se atribuía a la enseñanza agrícola no era propio de esas instituciones, ciertamente reservadas a una élite suficientemente preparada para recibir una educación especializada, con ciertos ribetes científicos, lo cual se reflejaba tanto en el programa de estudios como en los requisitos de ingreso, que comprendían el sexto grado aprobado. En esa época sólo un pequeño porcentaje de las escuelas primarias nacionales o provinciales brindaba dicho nivel, y en la zona rural una gran parte comprendía hasta segundo grado, lo suficiente para obtener la lecto-escritura y las 4 operaciones matemáticas básicas.

En 1914 se destacaba que el fin de las escuelas especiales era *“preparar práctica y científicamente a los profesionales encargados de dirigir los establecimientos y fábricas de cada zona, formar profesores especiales y atender los servicios de información de la región mediante el cual se vinculan a la industria privada”*.⁹⁶

Dentro de la categoría de *escuelas especiales* se incluyeron en 1908 por aplicación de la Reorganización, a las de arboricultura y sacarotecnia de Tucumán, de vitivinicultura de Mendoza y agricultura y ganadería de Córdoba. Esta última, la única escuela especial ubicada en la región pampeana, era la que sufrió más críticas desde la

⁹⁵ M.A.N., División de Enseñanza Agrícola, *Reorganización ...*, p. 64.

Comisión, por su orientación “*policientífica, donde el estudiante sale sin experiencia de nada, con nociones superficiales sobre todo*” [ver Cuadro 2: Planes de estudios de Córdoba y Casilda en 1902-1903]. Según los redactores del proyecto no cumplía con sus fines específicos, y además había sufrido varios cambios de programas en pocos años, con agregado y luego supresión de un curso preparatorio de materias generales. Una verdadera especialización como la que se propiciaba entonces, evitaría los defectos denunciados, y permitiría “*preparar individuos capaces de obtener éxito en un establecimiento privado inmediatamente a su salida de la escuela*”. Se consideraba que ello se había logrado hasta entonces sólo en Mendoza por su estricta dedicación a la especialidad vitivinícola. En cambio en Córdoba, si bien el establecimiento mantenía cierto prestigio, y habían egresado -hasta 1907- 53 peritos agrónomos, sólo un mínimo de ellos se dedicaba a la actividad rural, (comprobado también por la Comisión parlamentaria de 1906 según se ha visto) y se la comparaba, por su orientación y el destino de sus egresados, a la Escuela de Santa Catalina.⁹⁷

El tema educativo agrario concitó en la época el interés de especialistas y legisladores, como hemos visto. Sin embargo, y contraponiendo las palabras a los hechos, nos preguntamos hasta qué punto los sectores dirigentes estaban dispuestos realmente a llevar a cabo este tipo de enseñanza, o de invertir en ello. Es decir, qué papel se asignaba al capital privado relacionado con la producción, en una modalidad diferente a las escuelas y “colonias agrícolas” de carácter confesional o de beneficencia.

El documento de 1908 lo aclaraba explícitamente, “*la única manera de acreditar en el país las escuelas agronómicas*”, era a través de la gestión estatal, ya que se manifestaba que “*nuestra idiosincracia no se presta a que el aprendizaje se haga a costa del capital privado*”.⁹⁸ Es decir que la élite dirigente, representante en ese momento en gran parte de los intereses de los grandes productores pampeanos, se interesaba por capacitar y encuadrar la mano de obra rural y al colono chacarero, pero no estaba dispuesta a dispensar dinero directamente de su peculio para lograrlo y derivaba en el Estado, es decir en el conjunto de la población, esa responsabilidad. La

⁹⁶ MAROTTA, Pedro, *Nuestras escuelas agrícolas...*, op cit, p.13.

⁹⁷ M.A.N., División de Enseñanza Agrícola, *Reorganización de la enseñanza agrícola...*, op cit, pp. 19-21.

⁹⁸ M.A.N., División de Enseñanza Agrícola, *Reorganización ...*, p. 21. Cabe aclarar que las escuelas del patronato de la infancia y aún las escuelas agrícolas salesianas, de las cuales existía sólo la de Uribelarra,

intervención del sector terrateniente se daba por otros medios, como lo era la donación de terrenos para la instalación de las escuelas, en un contexto que unía la intención de imponer un control social sobre la población rural, con la de perpetuar su nombre a través del establecimiento que lo inmortalizaba, avalando su carácter de clase dominante a nivel local o nacional. Todo con un costo relativamente bajo pues las tierras destinadas no eran siempre de buena calidad, o estaban situadas en zonas productivamente marginales.

Aún con la opinión arraigada de que la enseñanza agrícola especializada era resorte del Estado, el lograr un presupuesto equilibrado para la misma era algo muy dificultoso. Ello se convertía en el mayor problema para el desarrollo de estas instituciones en condiciones en que pudieran brindar la enseñanza agraria adecuada una cuestión reiterada a través de gobiernos de distinto signo político [ver Cuadros 4 y 5]. Se trataba de una modalidad educativa que implicaba altos costos, pues al tema edilicio, -que debía incluir el internado- se unía todo el aspecto técnico de las maquinarias necesarias para realizar prácticas efectivas y con material moderno, y la provisión de semillas y animales para reproducción. En atención a esa problemática, en cuanto a la aplicación de la Reorganización, la División postergó la reforma de las escuelas especiales para el siguiente período lectivo, sin dejar de señalar que se había establecido un sistema que prestara mayor atención al trabajo personal del alumno, a la provisión de elementos de enseñanza y a una más atenta dedicación de los profesores al contacto con el estudiante. Ello redundó en una mayor inscripción de aspirantes para la escuela de Córdoba, 57 para 1908, contando la escuela con 98 alumnos.

Cuadro 7: Plan de estudios de la Escuela de Córdoba- 1915

Año	Plan de estudios
Primer año	Matemáticas aplicadas primera parte Agricultura primera parte Física y meteorología agrícolas Química inorgánica Fisiología y botánicas agrícolas Zoología aplicada Prácticas generales
Segundo año	Matemáticas aplicadas segunda parte

y otras iniciativas confesionales, tenían en ese momento un sentido distinto, de asistencia al menor abandonado.

	Agricultura segunda parte Química orgánica Arboricultura general Horticultura y jardinería Industrias agrícolas primera parte Ganadería y primeros auxilios Prácticas especiales
Tercer año	Matemáticas aplicadas tercera parte Agricultura tercera parte Química orgánica Arboricultura especial Industrias agrícolas segunda parte Ganadería y primeros auxilios Química agrícola aplicada Prácticas especiales

ALLEN, Rodolfo, *Enseñanza agrícola. Documentos orgánicos*, Ministerio de Agricultura de la Nación, Sección de propaganda e informes, 1929; p.318.

I.3.2-B:Escuelas prácticas regionales:

Así como las escuelas especiales mantuvieron un carácter más elitista, eran las *escuelas prácticas regionales* las destinadas a *la masa general de la juventud rural*. Cómo se definía a es *masa* de población que formaría el núcleo al que se dirigía la enseñanza?. Según la versión de la comisión reorganizadora, estaba compuesta por los *“hijos de agricultores, de hortelanos, propietarios o intermediarios y de otras profesiones de la campaña”*, lo que llamaban una *“juventud de clase media”*.⁹⁹ Se especificaba de esta manera una distribución por sectores sociales para los aspirantes a la enseñanza agrícola. No se preveía en general una complementación entre los diversos niveles educativos, sino que las finalidades eran distintas, así como el público al que estaba dirigida la instrucción.

Cabe destacar aquí la importancia social de las unidades chacareras, potenciales proveedoras de alumnos, que en los censos de 1908 y 1914 , por debajo de las 200 has. representaban entre el 85,7 y el 81,9% de las explotaciones, aunque producía alrededor del 45% del total agrícola en ambos censos. *“Esa relevancia social explica la atención*

⁹⁹ M.A.N., División de Enseñanza Agrícola, *Reorganización ...*, p.30.

prestada a las mismas en las leyes y estudios sobre estos actores”¹⁰⁰; entre ellos los dedicados a la capacitación de sus hijos y de la mujer rural fundamentalmente.

Las *escuelas prácticas* respondían a la necesidad de “*formar profesionales, capaces de ejecutar todos los trabajos sistematizados, que se relacionen directamente con la especialidad agrícola o industrial a que se dedique cada una de ellas, conforme a la exigencia y condiciones de la región en que estén ubicadas*”.¹⁰¹ La finalidad era preparar mano de obra especializada en los tareas agrícola-ganaderas, teniendo como destino tanto las explotaciones propias o de su familia, como el puesto de encargados de empresas agrarias de mayor tamaño. La necesidad de la existencia de capataces de labores argentinos y con una preparación adecuada era un problema reflejado en los estudios de los profesionales agrónomos que se preocupaban de la organización del trabajo agrícola. Así, se expresaba en 1913 que “*sería de urgente y gran necesidad como se lo ha indicado en varias ocasiones, fundar en las poblaciones de importancia escuelas de enseñanza elemental agrícola, teórica y práctica, lo que contribuiría poderosamente a formar en poco tiempo tantos capataces como podrían ser necesarios para obtener un resultado como es debido en los trabajos*”.¹⁰² Pues en muchos casos esa función era cumplida por personal extranjero.

El concepto de “*escuela práctica*” era fundamental para los miembros de la Comisión, y se contraponía al de “*chacra experimental*” de la reforma Ramos Mejía, de corta vigencia (sólo unos meses) . La División de enseñanza agrícola atribuía un fuerte descrédito entre los productores a las mismas, instituciones que contaban con un muy reducido número de aprendices cursando estudios en ellas. La denominación incluso era poco afortunada pues no las diferenciaba de una explotación común y no reflejaba su condición de institución educativa. Por otra parte se consideraba que se desperdiciaban esfuerzos al tratar de complementar la instrucción elemental o básica agraria con lo experimental. La experimentación y la investigación quedaban, según lo previsto en la reorganización, a cargo de las escuelas especiales, que contaban con el

¹⁰⁰ BARSKY y GELMAN, *Historia del agro...*, op cit, p. 174.

¹⁰¹ M.A.N., División de Enseñanza Agrícola, *Reorganización...*, op cit, p. 36.

¹⁰² GAGNONI, Cristóbal, *Contribución al estudio del trabajo en agricultura*, 1913; p. 80. Tesis para optar al título de ingeniero agrónomo, Universidad Nacional de La Plata. Cabe recordar que los temas de las tesis reflejaban los intereses no sólo de sus autor sino también de las distintas cátedras de la Facultad de agronomía, de los padrinos de tesis y sus jurados.

personal y los medios adecuados para llevarlas a cabo, sin diseminar los escasos recursos disponibles.

Se habilitaron entonces cinco escuelas prácticas, de las cuales dos en la región pampeana, las de Bell Ville (Córdoba) y Casilda (Santa Fe), y tres fuera de ella, en San Juan, Benítez (Chaco) y Posadas; así como seis viveros, entre ellos el de Las Delicias en Entre Ríos, que pronto se convertiría en escuela.

Las especialidades previstas fueron de horticultura en Casilda y de lechería y practericultura en Bell Ville.

Cinco principios básicos guiaban la implementación de la enseñanza en estas escuelas:

- la especialización según la producción regional,
- el régimen de internado tutelar,
- el espíritu esencialmente práctico de la enseñanza,
- la remuneración pecuniaria a los alumnos y
- la extensión fuera de las aulas, para difundir la acción de la escuela en la comunidad y en escuelas comunes.¹⁰³

En base a ello se redactó la reglamentación correspondiente, los programas de estudio y se inició el trabajo con la dotación del personal y los elementos necesarios.

Destaca aquí la importancia que se otorgaba a lo regional con el objetivo de optimizar la producción, basada en la aplicación de mejoras científicas, mecanización, nuevas variedades de cultivo y *“cuantas innovaciones importan una ventaja a la agricultura regional, generalizando o especificando, conforme al grado de conocimientos poseídos en cada localidad, en cada población y hasta aún en cada propiedad rural”*. Se consideraba que en relación a la extensión del territorio argentino, eran pocos los cultivos que determinaban la situación económica del país, y era necesario enriquecer la producción con nuevas variedades adaptadas regionalmente, así como a través de las industrias derivadas, que sustituirían artículos que aún se importaban (como quesos y frutas).¹⁰⁴

¹⁰³ *Ibíd.*, p. 73.

¹⁰⁴ M.A.N., División de Enseñanza Agrícola, *Reorganización...*, op cit; p.44. M.A.N., División de enseñanza agrícola, N° IX, *Objeto de las escuelas prácticas regionales de agricultura*, por Pedro Iribarne, Inspector técnico, Buenos Aires, 1908; p. 5-6.

Predominaba de todos modos en la época una concepción mecánica e instrumental del ambiente y la naturaleza, a la que se suponía que el hombre debía dominar para satisfacer sus necesidades. Esa visión restringía las líneas de preocupación e investigación en las escuelas a los horizontes impuestos por la misma. Sin embargo, dada la gran extensión de nuestro territorio y la variedad de climas y suelos, se era conciente de que los métodos agrícolas a difundir debían estar adaptados a la condición ambiente. Esta cuestión, unida a los factores económicos, avalaba el tratamiento local de los problemas agrícolas, a través no sólo de las escuelas sino de las agronomías regionales y las chacras experimentales, según el análisis de los técnicos del M.A.N.¹⁰⁵ Esa interpretación del medioambiente tuvo una fuerte vigencia a través de la historia y sólo muy paulatinamente, y en una época posterior se comenzó a considerarlo como un “*sistema complejo, compuesto por el medio natural y uno antrópico, interrelacionados en forma constante*”.¹⁰⁶

La modalidad educativa instituida en las escuelas se basaba en la demostración y explicación directamente sobre el terreno, según el sistema llamado *a pie de obra*, y en la dirección por los alumnos de todos los trabajos necesarios. Asimismo intervenían en la venta de los productos y en la contabilidad de la explotación. Se prescindió en la organización de este nivel de planes de estudio que contuvieran materias teóricas, pues se les atribuía tendencia al *enciclopedismo*. La instrucción se basaba, por el contrario, en un *programa de trabajos*, que debía ser metódico y razonado.

El método de enseñanza era calificado de *concéntrico* pues las actividades prácticas llevadas a cabo en el primer año eran repetidas y profundizadas en los siguientes, debiendo la explicación del profesor limitarse solamente a dar razones y motivos de las mismas, sobre el terreno o el laboratorio si era necesario, para no desvirtuar el carácter práctico exigido. El régimen de explotación, si bien tendería al de un establecimiento modelo, no debía diferir del de una empresa privada, incluso en los horarios de trabajo. El objetivo era formar hombres independientes, aptos para el trabajo agrícola, sin pretensiones, pero conscientes de su fuerza y de su saber práctico. Aún más, la

DELLA CROCE, Luis, *Fundamentos de la enseñanza agrícola en el país*, La Plata, 1914, proponía también desde la Facultad de Agronomía de La Plata, el respeto de la “regionalidad” y la “necesidad de estudiar la naturaleza del país y los factores de producción”; p.18-19.

¹⁰⁵ M.A.N., *Memorias*, presentada por Tomás Le Bretón, 1924; p.88.

enseñanza en las escuelas prácticas debía preparar al “*hijo del obrero rural para que él también llegue a ser obrero rural, evitar dar a la enseñanza demasiada amplitud o teorización, no estimulando así la propensión natural en nuestra raza a mayores títulos...hay que habituarlos a la conciencia de su actuación futura*”.¹⁰⁷ El carácter resaltado que utilizaba el autor para señalar el destino del “*obrero rural*” exime casi de comentarios. Se afianzaba el carácter restrictivo de esta educación, que imponía un entrenamiento puramente práctico en las labores agrícola-ganaderas y un horizonte de aprendizaje que no se pretendía rebasar, pues se deseaba evitar el riesgo de tender a una finalidad contraria a la pretendida, como sería la preparación para otro tipo de estudios o la urbanización del egresado.

Con el fin de impulsar definitivamente la labor de las escuelas en la modalidad designada, se adelantó en la dotación de instalaciones y plantaciones adecuadas a partir de la implementación del decreto de Reorganización. En Bell Ville se construyó el edificio de lechería, se adquirió un plantel de animales, y el terreno necesario para la producción de forrajes, ya que la escuela estaba situada en región de la alfalfa y rodeada de establecimientos ganaderos. En Casilda, se instaló el vergel frutal, y la selección de árboles de producción, de colección y de estudio y la huerta correspondiente. El mantenimiento estaría a cargo tanto del personal como de los alumnos, que participarían en toda la explotación, así como en la venta de los productos obtenidos. Ello era facilitado por el sistema basado en el *internado tutorial*, el cual ya funcionaba en la Escuela de Santa Catalina y también en las escuelas especiales. En base a ese régimen los jóvenes eran organizados en secciones a cargo de un profesor instructor. Este tenía la “*misión de uniformar y completar toda su instrucción desde el ingreso a la escuela hasta la terminación de los estudios, a cuyo efecto llevará vida común con aquellos [los alumnos] acompañando constantemente la sección a su cargo en todas las prácticas de enseñanza*”.¹⁰⁸ Un sistema que presuponía la estabilidad y la buena remuneración de los

¹⁰⁶ ZARRILLI, Adrián Gustavo, “Ecología, capitalismo y desarrollo agrario en la región pampeana (1890-1950). Un enfoque histórico ecológico de la cuestión agraria”, tesis inédita, La Plata, 1997; p.6 y p. 21.

PARRA, Fernando, *Diccionario de ecología, ecologismo y medio ambiente*, Alianza, Madrid, 1984; p.202.

¹⁰⁷ BARNEDA, Joaquín. *La enseñanza en las escuelas agrícolas prácticas*, M.A.N., Dirección de Enseñanza Agrícola, N°1, 1910, serie V, p.5 (en negrita en el original). M.A.N., División de Enseñanza Agrícola, *Reorganización* ...op cit, p. 38. ALLEN, Rodolfo, *Enseñanza agrícola. Documentos orgánicos*, Ministerio de Agricultura de la Nación, Secretaría de propaganda e informes, 1929; pp. 290-291.

¹⁰⁸ M.A.N., División de Enseñanza Agrícola, *Reorganización* ...op cit, p. 38. ALLEN, Rodolfo, *Enseñanza agrícola. Documentos orgánicos*, Ministerio de Agricultura de la Nación, Secretaría de propaganda e informes, 1929; p. 291.

docentes a cargo, lo cual no siempre se cumplía en la realidad, y dificultaba su aplicación y sobre todo el principio de ser guía , apoyo y modelo durante toda la carrera, atribuido al tutor.

Cuadro 8: Plan de estudios de la escuela de Bell Ville- 1908

Año	Plan de estudios
Primero	Cultivo de prados Cría de ganado bovino (que incluía prácticas de contabilidad agrícola)
Segundo	Repetición de prácticas de primer año Forrajes Lechería Cuestiones complementarias: mantenimiento de las instalaciones, contabilidad elemental, importancia económica de los productos, sistema cooperativo
Tercero	Repetición de las prácticas anteriores Lechería Cría de ganado porcino

Fuente: ALLEN, Rodolfo, *Enseñanza agrícola. Documentos orgánicos*, Ministerio de Agricultura de la Nación, Sección de propaganda e informes, 1929; pp.297-299.

Se debe señalar que la escuela de Casilda se transformó en 1912 en *escuela especial* de agricultura, adquiriendo desde ese momento un merecido prestigio por su labor educativa y particularmente por las variedades cerealeras producidas en su estación de experimentación.

El establecimiento , que desde la reorganización de la enseñanza agrícola de 1908 tenía la modalidad de “Escuela práctica regional de arboricultura y horticultura”, había pasado desde 1912 a la categoría de especial como “Escuela Nacional de Agricultura”, gracias a la gestión del ingeniero agrónomo Silvio Spangenberg, que se desempeñaría por más de 10 años al frente de la misma. El objetivo de la institución fue desde entonces formar administradores rurales, con la capacidad para hacerse cargo de una empresa agraria, “*con un criterio moderno y racional*”. Se ampliaba el plan de estudios, dejando el sistema de ser concéntrico para basarse en cierto número de materias teórico-prácticas y los trabajos de campo correspondientes a su especialidad.¹⁰⁹

¹⁰⁹ ALLEN, Rodolfo, *Enseñanza agrícola. Documentos orgánicos*, Ministerio de Agricultura de la Nación, Secretaría de propaganda e informes, 1929;pp-307-308.

Cuadro 9: Plan de estudios de la Escuela de Casilda- 1908 y 1914

Año	Modalidad	Plan de estudios		
		Primer curso	Segundo curso	Tercer curso
1908	Escuela práctica de horticultura y arboricultura	Horticultura Arboricultura	Horticultura y Arboricultura Silvicultura Pomología Experiencias de fisiología Enfermedades	Repetición, continuación y ampliación de las prácticas efectuadas en los años anteriores
1914	Escuela Nacional de Agricultura	Idioma nacional Francés Aritmética y geometría aplicada, dibujo Agricultura general y material agrícola Horticultura y arboricultura general Zoología gral. Aplicada Elementos de química, física y meteorología Botánica agrícola Trabajos prácticos	Francés Aritmética y geometría aplicada, dibujo Instrucción cívica y moral Zootecnia especial Agricultura especial Contabilidad comercial Horticultura y jardinería especial Arboricultura especial Elementos de botánica especial aplicada Higiene y primeros auxilios Trabajos prácticos	Elementos de Contabilidad agrícola Industrias agrícolas Agricultura especial Maquinarias agrícolas Entomología y patología agrícola Enfermedades del ganado Elementos de construcciones rurales Elementos de agrimensura Trabajos prácticos

Fuente ALLEN, Rodolfo, *Enseñanza agrícola. Documentos orgánicos*, Ministerio de Agricultura de la Nación, Sección de propaganda e informes, 1929; pp.292-293, 307-308.

Para 1908 la inscripción de aspirantes en las escuelas prácticas, de 24 alumnos para Casilda y 38 para Bel Ville, sobre un máximo establecido por la División para cada escuela de 25 alumnos, demostraba la aceptación de esta modalidad. La mayor parte de los estudiantes provenían de las zonas colindantes pero también los había de otras provincias, lo cual, en la opinión de los funcionarios a cargo de la Reorganización, avalaba el éxito de la misma.¹¹⁰

I.3.2-C: Enseñanza extensiva:

¹¹⁰ M.A.N., División de Enseñanza Agrícola, *Reorganización ...*, op cit, p.78.

Uno de los obstáculos denunciados por los profesionales agrónomos para la difusión de la enseñanza agrícola, era la dificultad de llegar al agricultor adulto, de ahí la necesidad de instituir los programas de extensión agrícola.

La Reorganización de 1908 había en efecto comprendido asimismo esa modalidad, con especial *“adaptación a la idiosincrasia local, a sus medios y a las producciones regionales”*. La enseñanza extensiva comprendería cursos para niños y adultos; cátedras ambulantes; servicio de informaciones; experiencias cooperativas; concursos y exposiciones regionales; estímulo a las asociaciones y sindicatos agrícolas y organización de los agrónomos regionales. Pero ello iba unido a otra cuestión como era la falta de independencia económica que hacía pensar a ciertos agrónomos en la conveniencia de postergar la enseñanza agrícola sistemática, en pos de la investigación y experimentación como pasos previos a la consolidación de otras instituciones.¹¹¹ Las *agronomías regionales* se convertían así en pilares del sistema, con la designación de varias zonas, en las cuales se dividía el país, para ubicarlas. Los profesionales a cargo de las mismas eran los responsables de la mayor parte de las acciones de extensión previstas por el MAN, y eran quienes permanecían en un contacto más cercano con los sectores productores. Aún insuficientes e incompletos estos fueron los primeros intentos orgánicos para establecer un sistema estatal de difusión de tecnología agropecuaria.

En la región pampeana existían 3 zonas de agronomías regionales: en Azul, Mercedes (Buenos Aires) y Concepción del Uruguay (Entre Ríos). En 1915 las regiones para la enseñanza extensiva eran Mercedes, Olavarría, La Plata, Bahía Blanca, Tigre, Santa Fe, Entre Ríos, Córdoba, designadas para que a través de su propaganda llegara *“en forma fácil y clara a los agricultores, enseñándoles a producir más y mejor con el menor costo”*. Se diagnosticaba que *“el problema del presente”* era económico y social, y a través de la enseñanza extensiva el colono *“familiarizado con los conceptos más racionales de la agricultura no la considerará como una industria de especulación ... y se vinculará cada vez más al suelo, creando la tradición rural, ausente entre nosotros”*.¹¹²

¹¹¹ M.A.N., División de Enseñanza Agrícola, *Reorganización ...*, op cit, p.44. DELLA CROCE, Luis, *Fundamentos de la enseñanza agrícola en el país*, La Plata, 1914; pp. 11 y 36-37.

¹¹² MAN, *Memorias*, 1915; p. 97.

Para contrarrestar el problema de la lentitud de difusión del aprendizaje agronómico en relación a la rapidez de la expansión, la Sociedad Rural exponía en 1905 la necesidad de ir por caminos más cortos. A ejemplo de Estados Unidos se proponía establecer un servicio de trenes especiales, trayendo a “*media docena de buenos agrónomos por un año a predicar en el país*”.¹¹³ En 1909 tuvo principio de ejecución esa propuesta, por iniciativa del ingeniero agrónomo Hugo Miatello, con la habilitación –por el Ministerio de Agricultura– de un tren especial para la enseñanza ambulante. En principio fue la línea del Ferrocarril Oeste quien concedió ese servicio, en 1913 el Central Argentino, en 1914 el Ferrocarril al Pacífico y en 1915 el Sud, que servían distintos puntos del país, aunque con una mayor difusión en la región pampeana. La cátedra ambulante debía estar fundamentada, según Miatello en consultas, conferencias y experiencias, organizadas con mucha publicidad y un estudio previo de las localidades, e ilustradas con los objetos necesarios.¹¹⁴ Dado que el productor, especialmente el chacarero, por diversas circunstancias no estaba en contacto con los especialistas, y sólo una minoría accedía a las escuelas agrícolas, era el servicio extensivo el que debía acercarse a ellos. El concepto que tenía Miatello del sistema ferroviario excedía la mera extracción especulativa de ganancias, lo consideraba un servicio que coadyuvara a la expansión de los conocimientos científicos; y fue con esa base programática que organizó su servicio de extensión.

Desde su puesto como agrónomo regional de Mercedes alertaba entonces contra los malos sistemas de explotación, la valoración excesiva de la tierra y en consecuencia de los arrendamientos, sin un aumento correlativo del rendimiento por hectárea, lo que sería una de las causales principales de la crisis agraria. De ahí que una enseñanza extensiva que combinara lo individual con lo colectivo, y la explicación con la práctica era un recurso esencial para superar las limitaciones no sólo en lo técnico sino complementado con la difusión del uso de warrants, prenda agraria y cooperativismo. Por ello propiciaba vehementemente una “*enseñanza agrícola especial, directa,*

¹¹³ SRA, *Anales*, año XXXVIII, vol. XLII, mayo-junio, 1905; p.3.

¹¹⁴ MAN, Dirección General de Enseñanza Agrícola, *Organización y metodología de la enseñanza agrícola extensiva*, Buenos Aires, 1917; pp. 15-21. MAROTTA, Pedro, *Nuestras escuelas...*, p.18. MIATELLO, Hugo (Agrónomo regional de Mercedes, Pcia. de Buenos Aires), *La enseñanza agrícola ambulante*, Buenos Aires, 1915. MIATELLO, Hugo, *Organización y metodología de la enseñanza agrícola extensiva*, M.A.N., Dirección General de Enseñanza Agrícola, Buenos Aires, 1917; p. 21.

inmediata, local, práctica y difusa".¹¹⁵ En la misma dirección se expresaba , desde la Universidad de La Plata, el aspirante a Ingeniero agrónomo Luis Della Croce, en una propuesta que intentaba sentar bases concretas y realistas a la enseñanza. Se enfatizaba la importancia de establecerla sobre necesidades locales, dejando la experimentación más puramente científica en manos de los países europeos. Si nuestro sistema agrario respondía a las condiciones agrícolas y económicas que regían en el momento, era sobre esas mismas condiciones que debía basarse el estudio e investigación.¹¹⁶

En 1916 se realizó la “Primera reunión de experimentadores agrícolas”, a propuesta del Director de Enseñanza e Investigación agrícolas del Ministerio de Agricultura de la Nación, Tomás Amadeo, pero con participantes también de otras dependencias relacionadas e instituciones universitarias¹¹⁷, lo cual indica que el sector –aunque aún alejado de lo que sería un sistema estatal efectivo de generación de tecnología e investigación- comenzaba a buscar cierta coherencia orgánica , y sentaba las bases para un sistema estatal de ese tipo , lo que se lograría sólo varias décadas después.

I.4- Las iniciativas provinciales

En la provincia de Entre Ríos tempranamente se manifestó la preocupación por la enseñanza agrícola, aunque centrada en el nivel elemental y de la formación de maestros. La presencia de los pedagogos *normalistas* egresados de la escuela normal de Paraná contribuyó a que así fuera. En 1904 se daba a conocer un ambicioso plan por el cual se encararían tres tipos de iniciativas: la fundación de una escuela de maestros rurales, de escuelas agropecuarias en todos los departamentos y a las que se dotaría de 5has de tierra a cada una. El aspecto que se cumplió más cabalmente fue el primero.

En efecto en 1904, por iniciativa del gobernador Enrique Carbó se inauguró la escuela “Alberdi” con el carácter de “normal de maestros rurales, agropecuaria e industrial”, para varones, que recibió apoyo del gobierno nacional con una subvención del 50% del gasto. El objetivo era llegar a formar maestros “*capaces de difundir*

¹¹⁵ MIATELLO, Hugo, *La enseñanza agrícola...*, op cit, p.13-17. MIATELLO, Hugo, *Organización y metodología*, op cit, Introducción.

¹¹⁶ DELLA CROCE, Luis, *Fundamentos de la enseñanza agrícola...*, op cit, p.11.

¹¹⁷ M.A.N., Dirección General de Enseñanza e investigación agrícola, *Primera reunión anual de experimentadores agrícolas, 27,28 y 29/4/1916*, Buenos Aires, 1917.

después los procedimientos, métodos y sistemas mejores y más ventajosos en las fuentes de donde nace la prosperidad pública y privada de nuestro país”.¹¹⁸ Poseía secciones de arboricultura, horticultura y jardinería, y si bien era fundamental esa especialización práctica, no se le daba mayor profundización porque la prioridad seguía siendo el analfabetismo, muy alto en la provincia (18,87% en 1910). Los egresados concurren muy pronto a formar el cuerpo directivo y docente de las escuelas provinciales, especialmente desde 1908 en que se incluyó en la ley de presupuesto los anexos agropecuarios para escuelas primarias, que en 1911 llegaban a veinte. El alumnado de Alberdi era argentino casi en su totalidad, y se enfatizaba en su formación la historia, geografía, instrucción moral y cívica completada con cantos patrióticos, “*para imprimir en la escuela el sello característico de la nacionalidad*”¹¹⁹. Una cuestión fundamental para una provincia con una alta presencia de inmigrantes, que en muchos casos se organizaban en comunidades más o menos cerradas con sus escuelas de carácter privado, que solían entrar en colisión con el control estatal.

Cuadro 10 : Alumnado Escuela Normal de Maestros Rurales “Alberdi”, Entre Ríos

Año	Primero	Segundo	Tercero	Total
1906	66	25	-	91
1912	27	22	19	68

Observación: Casi la totalidad eran argentinos, en 1906, 90 eran argentinos y 1 extranjero.

Fuente: PROVINCIA DE ENTRE RÍOS, Dirección de Escuelas, *Memorias*, 1906-1912.

Cuadro 11: Egresados Escuela Normal de Maestros Rurales “Alberdi”, Entre Ríos

Año	Egresados
1907	17
1908	7
1909	7
1910	14
1911	14
1912	16

Fuente: PROVINCIA DE ENTRE RÍOS, Dirección de Escuelas, *Memorias*, 1907-1912.

¹¹⁸ PROVINCIA DE ENTRE RÍOS, *Dirección General de Enseñanza Pública, Memoria*, 1906; p. 109.

¹¹⁹ PROVINCIA DE ENTRE RÍOS, Dirección General de Escuelas, *Memoria*, 1911; p.37.

De las escuelas agropecuarias previstas en el plan de 1904, sólo se fundaron unas pocas y gradualmente. La escuela Urquiza de Villaguay se fundó en 1905, era la más antigua, y su fundamentación se basaba en la consideración de la “*ignorancia de la población rural, refractaria a las innovaciones*”. De ahí que propiciara la necesidad de convencer al alumno de la importancia de las industrias accesorias que “*deben resolver el problema de la subsistencia del colono y su familia, y de que de las industrias madres debe arrancarse esto: el ahorro*”. Los estudios duraban tres años y al mismo tiempo los alumnos cursaban de tercero a quinto grados de la escuela primaria común. No se proponía formar profesionales, ni siquiera capataces, sino “*desarrollar aptitudes que bien aplicadas, provocarán la evolución del trabajo empírico hacia el trabajo conciente y fecundo*”. A sus egresados se los recomendaba en ocasiones para que siguieran estudios en la escuela Alberdi, llegando a ser más tarde directores de escuelas rurales; incluso se citaba el caso de un egresado que había llegado a inspector en 1912, mientras que otros ingresaron en escuelas especiales de agricultura de la Nación.¹²⁰ Salvo en este último caso, el que la mayoría de los alumnos fueran luego maestros con especial recomendación para la escuela normal, mostraba la diferente orientación de estos establecimientos en relación a las escuelas prácticas de agricultura, y la influencia normalista entrerriana.

La escuela Urquiza fue la que más se adecuó al plan original de 1904. Del mismo plan surgió la escuela “9 de julio” de San Cristóbal (Dep. de Nogoyá) pero en realidad era una escuela elemental con anexos agropecuarios, que recién comenzó a funcionar en 1912. Por su parte la escuela “Tomás Espora” de Concordia, donde se cursaban materias elementales y especiales, en 1912 dejó de existir como tal, pues fue cedida a la Nación para establecer una estación enológica. En el censo de 1909 se consideraba que los elementos eran suficientes en la provincia, pero los alumnos trabajaban bastante, siendo un sistema “perfeccionable”, según la evaluación de Ángel Gallardo.¹²¹ En 1911, siguiendo los modelos propuestos a nivel nacional por Cárcano y

¹²⁰ PROVINCIA DE ENTRE RÍOS, Dirección General de Escuelas, *Memoria*, 1911; p.180. *Ibidem*, 1912; pp. 249-250.

¹²¹ PROVINCIA DE ENTRE RÍOS, Dirección General de Escuelas, *Memoria*, 1911; p.185-186. GALLARDO, Ángel, “La enseñanza agrícola en la República Argentina”, en: República Argentina, Censo general de Educación del 23/5/1909, Tomo III, *Monografías*, Buenos Aires, 1910; p.434. Cabe citar como escuelas privadas las de Victorica, de los Benedictinos, que contaba con 300 has. y enseñanza en varios niveles, y las escuelas elementales de la Jewish Colonization Association (cinco en Entre Ríos, 2 en Buenos Aires y una en Santa Fe), en: GALLARDO, op cit, p. 435.

Huergo, el diputado Francisco Martínez propuso un proyecto, que, a la vez que sistematizaba la enseñanza en especial, práctica regional, extensiva y libre, con sus características propias, establecía ventajas para los egresados. Quienes lo hicieran en forma distinguida recibirían 15 has de tierras fiscales y los establecimientos dirigidos por egresados estarían exentos de impuestos, todo con el fin de que no quedaran a merced de intermediarios y de propietarios latifundistas. Sin embargo tal proyecto no tuvo eco en la legislatura de Paraná.¹²²

En Santa Fe, entre fines del siglo XIX y comienzos del XX se llevaron a cabo algunas iniciativas, luego diluidas, en parte por la influencia del ingeniero agrónomo Hugo Miatello, que más tarde pasó a trabajar en el MAN. . En 1895 se creó en la ciudad Capital una escuela normal que incluía también un curso para maestros rurales, aunque este tipo de enseñanza se suprimió alrededor de 1902 por falta de presupuesto. Asimismo en 1900 Miatello dirigía una chacra experimental, también en la capital, y ese año se decretaba la creación de chacras escolares, cuya inspección correspondería al mismo agrónomo, a la vez que se intentaba crear una escuela agrícola, sin resultado.¹²³

En 1910 se produjo en la provincia de Buenos Aires la fundación de las escuelas que pasarían a formar su sistema de enseñanza agrícola – Santa Catalina había pasado al ámbito nacional junto con la universidad en 1905-6- , una de ellas de carácter estatal desde el comienzo, la de Dolores, la otra en sus inicios privada pasó luego a depender del gobierno provincial bonaerense, a través del Ministerio de Obras Públicas. Al igual que en el ámbito nacional, se encontraban separadas del sistema educativo común, enfatizando el carácter práctico de las mismas, destinadas a preparar mano de obra para el agro, y su vinculación al sector productivo, sin alentar la posibilidad de seguir estudios superiores.

La escuela de fruticultura de Dolores fue instalada sobre terrenos donados por la municipalidad de esa ciudad, e inaugurada recién en 1913. En el partido que encabezaba predominaban los propietarios medianos [no más de 2500 h] y pequeños, es decir quienes se suponía en mejores condiciones para recibir la instalación de ese tipo de enseñanza, y se consideraba que era un lugar apto para los frutales, por lo que el establecimiento se dedicó a esa especialidad.

¹²² MARTÍNEZ, Francisco, *Proyecto de ley presentado a la honorable legislatura*, Paraná, 1911.

¹²³ REINARÉS, Sergio, *Santa Fe de la Vera Cruz. Reseña histórica de la educación y sus escuelas*, Santa Fe, 1946; pp. 279-288.

Los cursos duraban 3 años como máximo y más que un plan de estudios, existía un programa de explotación, en que los “peones-alumnos” -como se los calificaba en el proyecto de ley- recibían un porcentaje de las ganancias. La ley era propiciada por el ministro José Tomás Sojo, hombre ligado al campo, con propiedades en Saladillo. Esta escuela fue inaugurada en 1913, dedicándose al cultivo intensivo de árboles frutales o de adorno, flores, legumbres, cereales, forrajeras y textiles. La enseñanza teórica se limitaba a nociones de geometría, dibujo, agrimensura y contabilidad, todo ello “*al mínimo indispensable*”, ya que el objetivo no era formar “*sabios, pero sí jardineros y peones inteligentes*”¹²⁴, denotando así la finalidad y características que se perseguía con la instalación de estas escuelas .

La escuela práctica de industrias rurales de Coronel Vidal fue fundada en principio por iniciativa privada. El terrateniente Nicanor Ezeyza , interesado en la cuestión por convecinos de la zona, propició la iniciativa involucrando a toda su familia. Los Ezeyza eran los más antiguos propietarios rurales del partido de Mar Chiquita, dando origen sus tierras a muchas estancias posteriores de la zona, incluidas las de los Anchorena. Nicanor había heredado tres leguas cuadradas en 1880. Aún en 1910, el partido estaba caracterizado por el predominio de grandes y medianas estancias, con escasa subdivisión de la propiedad. Esa situación seguramente influyó en el hecho de que la mayor parte de los jóvenes que concurrieron a formar el alumnado de la nueva escuela no eran originarios de la zona, sino de otros partidos o aún de las ciudades. A los efectos de lograr su creación , en 1910 se había formado una “Comisión de socios fundadores”, protectores y activos y los diversos integrantes de la familia Ezeyza, que era numerosa, se encontraban en las distintas categorías. Entre los socios había varios miembros de la Sociedad Rural Argentina, contando incluso con corresponsales en ciudades vecinas y en la Capital.¹²⁵ Sin embargo, el grupo fundador no pretendía prescindir de la intervención estatal.

Don Nicanor falleció el mismo año y en 1914 la escuela pasó a depender del gobierno provincial, aunque ya desde el comienzo recibía subvención del Estado. La

¹²⁴Ibídem,p.343. Escuela de fruticultura de Dolores, *Reglamento interno*,1915. PROVINCIA DE BUENOS AIRES, M.O.P. *Memorias*,1910-1911;p.135. Ibídem, *Catálogo general de mensuras...*,ya citado, mensuras del partido de Dolores.

¹²⁵PROVINCIA DE BUENOS AIRES, Ministerio de Obras Públicas (en adelante M.O.P.). *Catálogo general de mensuras dela provincia de Buenos Aires,1824-1944*,publicación del Archivo de la Dirección

sociedad que la fundó encontró problemas para financiar su iniciativa, pero cuando se produjo la estatización se mantuvo una junta consultiva de tres miembros del grupo original. Esto produjo situaciones conflictivas hasta que en 1922, el gobierno determinó su disolución. Aún cuando en lo económico imperaba el liberalismo y la iniciativa privada, en cuanto a la educación agrícola, tan ligada al sistema productivo, era difundido el argumento de que el Estado era el que debía sostenerla para propender al progreso de nuestra agricultura. En este caso, al afirmar que “*esa acción privada [de la familia Ezezya] debe ser sustituida por la acción oficial*”¹²⁶, no sólo se reforzaba ese principio, sino por otra parte los límites que podía tener la iniciativa particular, especialmente en cuanto a la inversión necesaria. La educación agraria era entonces responsabilidad gubernamental, nadie dudaba en sostener ese principio, salvo la llevada a cabo desde la Iglesia Católica e instituciones como el Patronato de la Infancia, con su carácter asistencial.

El espectro de escuelas agrícolas provinciales se completaba con la de avicultura de La Plata, creada en 1911. Esta tenía un carácter distinto a las anteriores. Estaba situada en la zona urbana de la capital bonaerense, no poseía internado y dictaba sólo cursos temporarios de ocho meses sobre materias específicas y puramente prácticas, al punto que no poseía aulas, sino solamente un salón de conferencias. Se ingresaba con los conocimientos mínimos -lectoescritura y las cuatro operaciones matemáticas- y siendo argentino o naturalizado, mayor de edad; en tanto en las otras escuelas provinciales se pedía cuarto o sexto grado, según las épocas. En 1924 fue trasladada a Abasto para depender del Patronato de Menores y del Ministerio de Gobierno. Contaba hasta ese momento con unos 25 alumnos ingresantes por año, de los cuales muchos desertaban egresando un promedio de 10 que obtenían el certificado de competencia.¹²⁷

Cuadro 12: Escuelas de enseñanza agrícola en la provincia de Buenos Aires, 1910-1922

de Geodesia, Catastro y Tierras, La Plata, 1945. FREIJE, Juan. *Recuerdos de mi pueblo natal*, Coronel Vidal, 1969.

¹²⁶ PROVINCIA DE BUENOS AIRES, Cámara de Diputados, *Diario de sesiones*, 1910; p.653. VIDAL, José, *Puntos de vista sobre enseñanza agrícola*, 1923, tesis inédita para optar al título de Ingeniero agrónomo en la Universidad Nacional de La Plata; 2da. Parte, p.2.

¹²⁷ PROVINCIA DE BUENOS AIRES, M.O.P., *Memorias*, 1924; p.458. Escuela de avicultura de La Plata. *Plan y reglamento*, 1911.

<u>Escuela</u>	<u>Año de creación</u>	<u>Especialidad</u>	<u>Observaciones</u>	<u>Dependencia</u>
Escuela agraria de Coronel Vidal	1910	Agricultura y ganadería	Aún existe	Provincial
Escuela de fruticultura de Dolores	1910	Agricultura y fruticultura	Aún existe	Provincial
Escuela de avicultura de La Plata	1911	avicultura	En 1924 pasa a depender del Patronato de menores	Municipal, luego provincial
Escuela de lechería de Olavaria	1912	Lechería	Perdura todo el período	Nacional
Escuela de agricultura de 25 de Mayo	1912	Agricultura general	Desaparece al poco tiempo	Nacional
Escuela del Hogar agrícola de Tandil	1915	Enseñanza agrícola para la mujer	Suprimida en 1917	Nacional

Fuente: PROVINCIA DE BUENOS AIRES, Cámara de Diputados, *Diario de sesiones*, 1910-1922. ALLEN, Rodolfo, *Enseñanza agrícola. Documentos orgánicos*, Buenos Aires, 1929.

I.5-Las condiciones de vida en el hogar rural

Una referencia a las condiciones de vida en el hogar rural del pequeño y mediano productor asentado en la región pampeana, como el proveedor de los potenciales alumnos para la enseñanza agrícola en sus distintas variedades, es insoslayable en un análisis como el que estamos encarando. Pero se hace necesario también destacar la heterogeneidad de situaciones en referencia a los sistemas de tenencia de la tierra, las relaciones sociales que se gestaban en torno a la misma, los aspectos culturales y aún políticos que se vinculaban a la identidad de estos actores sociales, identificados como *colonos* en este período (aunque paulatinamente se imponía también la denominación de *chacareros*). Aunque algo los identificaba, según se ha destacado para Santa Fe, y es que en ningún momento negaron esos actores sociales -y por el contrario lo levantarían como bandera a través de su organización gremial concretada en 1912- su aspiración a ser incluidos como miembros activos del orden burgués emergente del capitalismo agrario.¹²⁸ Las diferentes estrategias que adoptaban los grupos familiares para insertarse en el proceso productivo, con una intensiva utilización de la mano de obra familiar en los momentos culminantes del mismo, influían indudablemente –entre otros aspectos- en su acceso al sistema educativo común y más aún a la educación agrícola, tanto en establecimientos especiales como la extensión agrícola.

Los diversos informes sobre el tema encarados desde principios del siglo XX coincidían en la precariedad de la vida del *colono* o *chacarero*, tal el realizado por los técnicos del Ministerio de Agricultura de la Nación sobre la producción rural, en 1904, que contenía algunas apreciaciones sobre las condiciones de existencia del productor. Correspondió la dirección al ingeniero agrónomo Carlos Girola, y las investigaciones disponibles incluyen las centradas en el norte de Buenos Aires debida a Ricardo Huergo, en la provincia de Santa Fe a cargo de Hugo Miatello, y en la provincia de Entre Ríos, cuyo responsable fue Eduardo Raña. La iniciativa, que debía tener carácter permanente, se comenzó a concretar en 1902 y se interrumpió en 1904. La falta de medios de almacenamiento y de crédito adecuado, los innumerables gastos a cargo del colono, eran resaltados por los investigadores de la situación en la región pampeana,

¹²⁸ BONAUDO, Martha y SONSOGNI, Elida, “La construcción histórica de un actor: el *chacarero* de la pampa santafesina, 1850-1912”, en: *XVI Jornadas de Historia Económica*, Universidad Nacional de Quilmes-CD Rom, 1998;.

que culminaron su trabajo afirmando que frecuentemente los beneficios obtenidos eran inferiores a las pérdidas. Ello incidía en el nivel de vida y en la estabilidad del productor, que optaba en muchos casos por migrar a las ciudades. Se concluía que el sistema de explotación, sumamente extensivo, y en algunas subregiones basado en escaso número de cultivos, era uno de los problemas fundamentales a resolver. Como recomendación general, Eduardo Raña se pronunciaba decididamente por la explotación mixta, que combinara sementeras con cría de ganado vacuno, cerdos, aves y otras pequeñas industrias; una estrategia que llevaría a resultados siempre positivos en la empresa productiva, por pequeña que ella fuera.¹²⁹

Quien realizó una de las descripciones más completas sobre el hogar agrícola en la época fue el ingeniero agrónomo Hugo Miatello, de gran experiencia en el tema, dado que -entre otros trabajos-, había llevado a cabo la investigación agrícola mencionada anteriormente en Santa Fe. Su estudio fue efectuado en 1914, en respuesta a una encuesta enviada por el entonces sub-director de Enseñanza Agrícola, ingeniero agrónomo Tomás Amadeo, quien intentaba promocionar su idea de implantar la enseñanza del hogar para la mujer instalada en el medio rural, una iniciativa que había encarado desde 1911, luego de un viaje de estudios a Europa, donde había entrado en contacto con establecimientos de ese tipo [ver Apéndice, Cuadro I]. Miatello afirmaba que una caracterización de las condiciones de existencia en el medio rural debía tener en cuenta los distintos niveles de productores existentes, con diferentes formas de enfrentar la instalación de la familia, por sus posibilidades concretas, pero también por cuestiones culturales y de racionalidad económica. Sintetizaba en este informe – publicado por el Ministerio de Agricultura de la Nación- sus apreciaciones, que se referían este caso al centro y oeste de la provincia de Buenos Aires, aunque las consideraba aplicables también a las zonas cerealeras de Santa Fe y Córdoba.

En sus observaciones, Miatello distinguía la condición de *chacarero* del peón o *bracero*, el cual, por su carácter de soltero o de trabajador golondrina, con su familia radicada en su región de origen, era calificado simplemente de “*sin hogar*”. Los mismos colonos, nucleados en la Federación Agraria Argentina desde 1912, se

¹²⁹ GIROLA, Carlos, *Investigación agrícola en la República Argentina*, Anales del MAN, Agronomía, Tomo 1, N°1, Buenos Aires, 1904. MIATELLO, Hugo, *Investigación agrícola en la provincia de Santa Fe*, Anales del MAN, Agronomía, Tomo 1, N°3, Buenos Aires, 1904; pp. 299-302. RAÑA, Eduardo, *Investigación agrícola en Entre Ríos, informe*, MAN, 1904; p. 75-79,192.

esforzaban desde el periódico *La Tierra* por distinguirse de los obreros rurales, especialmente una vez que las oportunidades reales de ascenso social por la propiedad de la tierra fueron más escasas y los conflictos con los trabajadores se hicieron más frecuentes. Se solían presentar como ex *lingeras*, que luego de un período de ahorro y sacrificio habían logrado un capital para convertirse en arrendatario o en propietario; en cambio en relación al *bracero*, se lo dividía en dos categorías: por una parte, los “trabajadores genuinos”, semejantes al chacarero, por otra, los de “mala calaña” que usaban en su provecho la violencia sindical o la protección estatal, según esta versión de la situación en el agro pampeano.¹³⁰ En cuanto al pequeño productor, Miatello diferenciaba la condición de las familias según el sistema de tenencia de la tierra, la nacionalidad y el tiempo de residencia en el país. Calificaba de “verdaderos hogares” solamente a los de los propietarios, aunque en una comparación con países europeos, aún éstos vivirían en una situación inferior. La explicación estaría dada por lo reciente del desarrollo agrícola argentino, que implicaba una familia rural también joven, sin experiencia, por lo que se consideraba que su perfeccionamiento vendría de a poco, con la mayor cultura intelectual y técnica. Congruente con esa opinión, apoyaba los esfuerzos de educación y capacitación del poblador rural, pero era solamente al describir el hogar del agricultor propietario cuando especificaba que era “*el que más que ninguno puede ofrecer contingente para la evolución técnico-educacional que se pretende o aspira implantar en el país, y está muy bien*”.¹³¹

El análisis de Miatello se centraba en la vivienda, alimentación, los quehaceres domésticos y la higiene, sin dejar de lado las cuestiones culturales. En general las habitaciones descriptas eran de material, barro o zinc, siendo estas últimas muy elementales, con muebles rústicos y pocas comodidades. Por su parte, la alimentación era considerada buena y suficiente, aunque no demasiado variada, y existían por supuesto diferencias según el origen de las distintas comunidades de inmigrantes. El confort era limitado según se aseguraba, pues el objetivo de maximización del rendimiento económico inmediato predominaba sobre otros aspectos de la vida del productor. Esta situación, según el analista, se vería reafirmada por lo escaso de la

¹³⁰ MIATELLO, Hugo, *El hogar agrícola*, Buenos Aires, 1915, folleto; p.5-7. ASCOLANI, Adrián, “¿Trabajadores o empresarios? Visiones y proyectos proletarios en torno a los agricultores pampeanos, durante la primera mitad del siglo XX”, en: *XVI Jornadas de Historia Económica*, Universidad Nacional de Quilmes-CD Rom, 1998.

¹³¹ MIATELLO, Hugo, *El hogar agrícola*, op cit; p. 24.

cultura, medios y aspiraciones de los habitantes de la campaña. En cuanto al papel de las mujeres y los niños, a las primeras se les otorgaba la función tradicional de ocuparse de los trabajos domésticos, la puericultura, la huerta y animales de granja, si éstos existían en la explotación. Los hijos ayudaban desde corta edad en las tareas familiares, en el hogar los más chicos -diferenciados por sexo-, y en los trabajos del campo los mayores. La instrucción era escasa, limitándose para la mujer al aprendizaje de la lectoescritura y “cuentas”; los niños concurrían a la escuela rural hasta el tercer grado y luego se dedicaban a las tareas campestres, salvo algunas excepciones en que se enviaba a los varones a concluir el ciclo en el pueblo. En estas circunstancias, eran muy escasas las hijas de chacareros que eran enviadas por sus padres a realizar estudios de magisterio en las escuelas normales. Ahora bien, si la vida del pequeño propietario era descripta como de condiciones casi espartanas, la del arrendatario, por su inestabilidad, era presentada como casi una aglomeración de personas, más que un hogar. Su vivienda de barro o zinc, carecía por completo de algún confort, casi no se daba la concurrencia de los niños a la escuela por lo general por la lejanía de ésta, y la higiene era inexistente (“*higea no es conocida, ni de vista*”, observaba Miatello). Sin embargo, aún en estas condiciones que observaba, el agrónomo se encargaba de hacer la salvedad de que “*el fondo es sano, es moral y el ejemplo es bueno, pues el trabajo, el ahorro, la honradez son propias del agricultor*”, así como “*el ambiente natural salubérrimo, el oxígeno vivificante de la campaña, atenúa y neutraliza los efectos de la higiene descuidada*”.¹³²

Aún con la descripción oscura que presentaba de la condición de la familia rural, se rescataba la visión idealizada de la naturaleza y de la vida campesina, que impregna – como una marca de continuidad- las descripciones de la misma durante el largo período que abarca este estudio, y Miatello, a pesar de su profundo conocimiento del tema, no podía escapar a ella.

Más crítica era, en respuesta a la misma encuesta, la posición del ingeniero agrónomo Tomás Varsí, de Santa Fe, quien, resaltaba en su descripción del hogar y la vivienda del agricultor su aspecto miserable, sin comodidades elementales, y su carácter inestable, determinado por su carácter transitorio, dado el sistema de arrendamiento imperante. Para solucionar el problema, antes que pronunciarse a favor de la enseñanza del hogar agrícola, abogaba por la implantación del “georgismo”. El término hacía

¹³² MIATELLO, Hugo, *El hogar agrícola...*, p.8-21.

referencia al análisis económico y las filosofías sociales propuestas por el economista norteamericano Henry George, especialmente a través de su obra “Progreso y miseria” de 1879. La idea central de esta filosofía era que el valor de la tierra, a medida que aumentaba a raíz de procesos naturales y sociales, debería ser la fuente de los ingresos públicos, a través de la implantación de un impuesto único, que modificara el sistema tributario vigente en un sentido más justo e igualitario. Varsi pensaba que mientras no se diera en la Argentina un cambio en el sistema impositivo, que era “*anacrónico e injusto*”, hacia el impuesto progresivo y al mayor valor de la tierra, los intentos por mejorar la clase agraria serían tiempo perdido. Consideraba urgente el problema del arrendatario, y proponía el salario mínimo para el agricultor. Las consideraciones sobre la pobreza de la vida rural en sus diversos aspectos era compartida por el ingeniero agrónomo de origen italiano, Roberto Campolietti, quien interpretaba que esa situación imponía una traba y un límite al progreso de la agricultura nacional.¹³³

La diferente situación de arrendatarios o medieros en relación al propietario no siempre estaba relacionada con el aspecto económico, pues en muchos casos dependía de decisiones especulativas en torno a arrendar una mayor extensión de la que se podría adquirir, sino con la inestabilidad de su condición. Esta también interfería en la menor atención que prestaban a la formación educativa del núcleo familiar. Aunque las descripciones estaban teñidas por la posición de cada observador, la mayoría coincidía en los aspectos esenciales. Aún miembros de la oligarquía terrateniente, entre ellos Herbert Gibson concordaban en la precariedad de las condiciones de vida del arrendatario. Desde el campo del socialismo, Juan B. Justo también resaltaba las instalaciones inestables de los arrendatarios, que “*acampan en tugurios que improvisan con tierra, algunos palos y chapas de hierro*”. Su condición de médico lo llevaba a denunciar los peligros para la salud, que eran manifiestos en esas condiciones, mientras que “*las mujeres campesinas se extenuan en la ruda e ingrata labor de esos hogares sin higiene ni comodidad alguna para las más necesarias tareas domésticas*”. Por ello, “*toda técnica agrícola sufre gravemente en nuestro país de esa misma deficiencia de su*

¹³³ VARSÍ, Tomás, El mejoramiento del hogar agrícola argentino. Las escuelas rurales, Rosario, 1914; pp. 4-9. GEORGE, Henry, Indagación acerca de la causa de las crisis económicas y del aumento de la pobreza con el aumento de la riqueza. El remedio. Versión condensada por A. W. Madsen Traducción de Jesús Paluzie-Borrell, 2003, en soporte electrónico, www.henrygeorge.org/spanish/curso.htm. CAMPOLIETTI La ciencia y el arte de la

establecimiento". Culpaba de esa situación a los grandes propietarios que no cumplirían su función social guiando en las actividades técnicas y económicas a los arrendatarios, pues entregaban sus tierras a subarrendadores, sin preocuparse de su productividad.¹³⁴ En síntesis, desde todos los sectores de opinión se coincidía en la falta de un hogar adecuado, en especial en el caso de los arrendatarios, las simples chozas de barro con techo de zinc y sin piso de material, no eran especialmente propicias para pensar en comodidades y mejoramiento cultural.

Numerosos viajeros recorrieron y describieron la Argentina entre el centenario y 1915, dejando observaciones diversas sobre el país y su gente. Un visitante ilustre como el francés George Clemenceau, presentaba una visión más positiva de la situación. Mientras en sus descripciones de la vida de los trabajadores mestizos en Tucumán resaltaba el aspecto miserable de sus cabañas, en el caso de la pampa encontraba ciertos lujos como el hecho de que habitaciones de mediana apariencia y aún peores, se permitían el de disponer de "*un asiento, de una máquina de coser y de un fonógrafo*". Describía a los habitantes como hospitalarios, generosos y "*bien dispuestos a convertirse en jefes de banda al servicio de los tumultos revolucionarios*". Destacaba además la influencia del paisaje y las distancias entre las viviendas en la vida de sus pobladores, y pensaba que ello llevaría a que los colonos, si bien tendientes a agruparse por nacionalidades, no encontrarían más remedio que adaptarse al país.¹³⁵ El embajador de Gran Bretaña en Washington, al publicar un estudio sobre las repúblicas sudamericanas y sus potencialidades para el asentamiento de sus connacionales, afirmaba respecto a las clases trabajadoras rurales que se dividían en dos grupos, aglutinados alrededor de las estancias: los peones, de origen criollo, a los que llamaba descendientes de los gauchos, de los cuales afirmaba que recién comenzaban a enviar sus hijos a la escuela; y los inmigrantes, la mayor parte italianos, que trabajaban duro, y vivían con poco. Reconocía la dificultad para acceder a la propiedad de la tierra sin poseer un capital, y la inexistencia aún de una clase media de propietarios, por lo que

colonización. El libro del agricultor argentino, Buenos Aires, 1916; p. 7-11. Citado por: GIRBAL DE BLACHA, Noemí, "La granja, una propuesta alternativa...", p.84.

¹³⁴ JUSTO, Juan B., "La cuestión agraria, 1917", en: JUSTO, Juan B., *Discursos y escritos políticos*, El Ateneo, 1933; pp. 150-151.

¹³⁵ CLEMENCEAU, George, *La Argentina del centenario*, Unqui, 2002 (primera edición 1911); p.120, 132-133. GIBSON, Herbert, "The land we live on", 1914, citado por: SOLBERG, Carl (1975).

"Descontento rural y política agraria en la Argentina, 1912-1930". En: GIMENEZ ZAPIOLA, Marcos

recomendaba a los ingleses que tuvieran capitales, no venir a estas latitudes. El italiano Genaro Bevioni, luego de una descripción muy auspiciosa de la economía agraria argentina, se dedicó a alertar sobre sus límites, y la influencia sobre las condiciones de vida del inmigrante. Uno de los problemas los detectaba en la valorización de las tierras, “mientras las plebes rurales llegadas de Europa sólo encuentran tierras disponibles en condiciones sumamente desfavorables, o aún prohibitivas, y este hecho hace que se existencia se vuelva trabajosa y precaria, disminuyendo la cantidad de las radicaciones y estimulando el éxodo”, lo cual se agravaba por los defectos que veía en la justicia argentina para proteger a sus compatriotas.¹³⁶

Otro aspecto a tener en cuenta era el aislamiento en que vivían muchas de las familias, lo que dificultaba las relaciones sociales, salvo esporádicas visitas entre sí, las cuales se restringían si se trataba de inmigrantes de distintas nacionalidades. Aún en las zonas de antigua colonización, como en Santa Fe, donde los contactos entre las familias eran mayores dada la cercanía de residencia entre sus miembros en las colonias, la participación en diversas actividades de socialización y comunitarias era insuficiente. Una actitud reforzada por el hecho de que las jerarquías que dirigían las principales instituciones –escuela, iglesia, gobierno- se encontraban fuera del área local. Los chacareros se trasladaban a las ciudades o pueblos vecinos muy esporádicamente, una o dos veces al mes. Este viaje se fue haciendo más frecuente al difundirse el uso del automóvil o las camionetas, al incrementarse la capacidad de los vehículos para transitar los caminos rurales, e incluso al mejorar la calidad de éstos, pero durante el período objeto de estudio siguió siendo escaso el contacto. Estas características de la forma de vida rural –aún presentes en la década de 1940- llevaban a que el círculo familiar predominara sobre toda otra unidad de asociación, por lo que su importancia resultaba magnificada por la falta de competencia en su rol social. Una cuestión reforzada por ser la unidad familiar la forma dominante para operar las unidades de producción chacareras –aún utilizando mano de obra estacional para ciertas tareas- lo cual

(comp). *El régimen oligárquico. Materiales para el estudio de la realidad argentina (hasta 1930)*, Buenos Aires, Amorrortu ; p.250.

¹³⁶ BRYCE, James (Ambassadeur de Grande-Bretagne a Washington), *Les Républiques sud-américaines*, Marcel Rivière, París, 1915; pp. 20-22. BEVIONI, Genaro, *Argentina 1910, balance y memoria*, Buenos Aires, Leviatán, 1995; p.69-70. El francés Jules Huret era más optimista, pues, luego de destacar el trabajo de toda la familia en la pequeña explotación y lo modesto de su nivel de vida, afirmaba que la misma permitía realizar beneficios apreciables que conducían a los trabajadores modestos finalmente a la fortuna. HURET, Jules, *De Buenos Aires au Gran Chaco*, París, 1911; p. 467.

contribuía a la cohesión de la familia, no sólo entre propietarios sino también entre arrendatarios.¹³⁷

El movimiento cooperativo agrario, que comenzó paulatinamente a arraigarse en la región pampeana desde comienzos del siglo XX, si bien con finalidades primordialmente económicas, de producción, de comercialización y consumo, cumplió también una función socializadora, que fue particularmente importante en la zona de las colonias de la provincia de Entre Ríos. Respecto de la primera cooperativa agrícola mixta del país, de producción y consumo, fundada en 1900 en Lucienville, se ha dicho que “*se convirtió en el segundo hogar de los colonos*”... “*ahí se reunían a diario para analizar los problemas que los aquejaban*”, y encaró no sólo funciones económicas sino también una actividad social, cultural y mutual, ya que incluía comisiones especiales para tratar esos aspectos.¹³⁸

Precisamente como una solución al problema del aislamiento y falta de cultura del agricultor una propuesta era optar por la colonización oficial -bajo la dirección técnica de profesionales- uno de cuyos aspectos principales era la creación de una escuela y una cooperativa, a través de las cuales la colonia serviría de modelo y enseñanza para otros agricultores, con la ventaja de la “*selección, bienestar y arraigo del colono*” (subrayado en el original). En la misma se preveía la formación de pequeños centros urbanos que, aún dentro de su ruralidad, afianzarían y desarrollarían “*especialmente el amor a la familia que es la piedra angular en que descansa la formación de los pueblos y de las nacionalidades*”.¹³⁹

El geógrafo francés Pierre Denis, que recorrió el país entre 1912 y 1914, con el propósito de seleccionar áreas para futuras investigaciones, lamentablemente frustradas

¹³⁷ TAYLOR, Carl, *Rural life in Argentina*, Louisiana State University Press, Baton Rouge, 1948; pp. 268, 326-28. BALSAL, Javier, “Transformaciones en los modos de vida de los chacareros bonaerenses en la segunda mitad del siglo XX y su contraste con los farmers del Corn Belt norteamericano”, en: *Coloquio Continuidades y cambios en la Argentina rural del siglo XX: viejos y nuevos problemas de investigación*, Universidad Nacional de Quilmes, 5 de diciembre de 2003 (en proceso de publicación). Balsa afirma que, “Sin embargo, no podemos reducir la causal de este cambio en la frecuencia de los viajes a la disponibilidad de automóviles y la mejora vial, pues ya en los años veinte había una gran proporción de productores que poseían automóviles en Tres Arroyos, al menos, y los viajes no eran muy frecuentes. Como señaló una entrevistada de Rivadavia, en los años sesenta, “teníamos auto pero uno no venía [al pueblo] a lo mejor yo venía una vez al mes y te acostumbrás a esa vida”.

¹³⁸ MERENER, David, *El cooperativismo de Entre Ríos y sus pioneros. Los congresos argentinos de cooperación*, INTERCOOP, Buenos Aires, 1971; p. 10-11. *Ibíd.*, *70 aniversario de la colonia Narciso Leven, 1909-1971. Cincuentenario de El Progreso, cooperativa agrícola limitada, 1928-1978*, Ediciones Cogtal, Buenos Aires, 1979.

por el estallido de la Primera Guerra Mundial, acotaba que *“cualquiera que sean las fuentes en las que se haya nutrido , el sentimiento nacional argentino es singularmente fuerte. La presencia en su suelo de numerosos extranjeros no hizo sino tornarlo más ardiente en los argentinos nativos y los propios extranjeros sufrieron bien pronto su contagio; los que llegaron jóvenes se convirtieron muy rápidamente en patriotas argentinos...”* .¹⁴⁰ Sus descripciones de las grandes explotaciones agropecuarias que había visitado, muestran su admiración por el sistema productivo y las potencialidades agroexportadoras del país.

En las variadas descripciones del hogar campesino, el protagonista del mayor standard de vida era sin duda quien había podido obtener la propiedad de la tierra que trabajaba, aunque se tratara de parcelas pequeñas o medianas. Sin embargo, la gran austeridad que primaba en las condiciones de existencia nivelaba generalmente las diferencias. Esta característica comenzaría a modificarse tardíamente, y en parte con la colonización oficial implantada en la década de 1940. Pero sería recién en los años ´60, según han mostrado estudios realizados en los últimos tiempos, cuando se habría producido un salto hacia un mayor confort en el estilo de vida rural, más aproximado al de los centros urbanos de la región.¹⁴¹

I.6- Escuela rural y orientación agrícola

Las políticas educativas y el contexto de cada época son interpretadas de manera particular en la escuela, siendo ésta un ámbito donde se construyen conocimientos, se transmiten los valores y experiencias de la sociedad, a la vez que el poder político ejerce a través de la función escolar una importante influencia. Según se ha afirmado, *“la escuela no sólo se ocupa de la distribución y circulación de saberes producidos en otros ámbitos, por el contrario, se supone que paralelamente, en su especificidad institucional, los produce... se diría que la escuela crea y distribuye saberes que se*

¹³⁹ GUTIERREZ, Eduardo, *Ensayo de colonización oficial*, 1916, tesis para optar al título de ingeniero agrónomo, UNLP; p.4.

¹⁴⁰ DENIS, Pierre, *La valorización del país. La República Argentina, 1920*, Ediciones Solar, Buenos Aires; (primera edición en francés Librairie Armand Colin en 1920); p.34.

¹⁴¹ Ver trabajos de Juan Javier Balsa, respecto a los productores medios de algunos partidos de la provincia de Buenos Aires.

distinguen de otros que pueden ser enseñados en otras instituciones, tales como podría ser la familia”¹⁴².

Los conocimientos y experiencias que produce la escuela a través de su discurso propio pueden afianzar los valores que se transmiten mediante la familia o intentar influir sobre ella para que a través de los niños se inserten determinados valores en el núcleo familiar. Ese sería el caso de la versión que del mundo rural se hacía llegar a los educandos, que enfatizaba algunas características del mismo en contraposición con lo urbano. Si bien por una parte se idealizaba la vida en el campo, y se presentaba esa imagen tanto a los niños de la ciudad como a los rurales, por otra parte las prácticas habituales de los chacareros eran presentadas como rutinarias, y la escuela era la llamada, a través de la influencia que podía ejercer sobre los niños, a introducir elementos más racionales en la explotación, particularmente por medio de la orientación agrícola que se propugnaba para la ubicada en el medio rural. Se argumentaba que actuando de esa manera sobre los niños, se evitaría el éxodo de la familia a la ciudad, y se lograría el asentamiento en el campo.

Esta proposición se basaba en la convicción vigente de que los primeros años de socialización juegan un papel clave en la formación de los individuos. Por esta razón, durante el período de creación de un sistema educativo moderno, el *“controlar los contenidos y las modalidades de la educación elemental resultaba de vital interés para los incipientes Estados, toda vez que se suponía que la lealtad y adhesión de los adultos dependía de la motivación que recibieran cuando niños”*.¹⁴³ Ese aspecto no dejaba de ser cierto también en relación al tema que nos ocupa. La introducción de elementos de orientación agrícola en las escuelas de campaña, en una región como la pampeana, motor de la economía agroexportadora y receptora de un enorme caudal inmigratorio, se proclamaba como una necesidad vinculada a la influencia que podría ejercer esa enseñanza impartida en la niñez, sobre la familia rural y sobre el mismo agricultor en su edad adulta, para afianzarlo a la tierra, y evitar situaciones conflictivas tanto en el campo como en la ciudad. La cuestión estaba ligada, más aún que en el caso de la educación agrícola especializada, a la necesidad de homogeneizar a la población y

¹⁴²GUIRTZ, Silvina. “El discurso escolar a través de los cuadernos de clase. Argentina 1930-1970”. Tesis, Facultad de Filosofía y Letras, UBA, 27/5/1996; p.17.

¹⁴³TENTI FANFANI, Emilio, *Sociología de la educación*, Universidad Nacional de Quilmes, Quilmes, 2001; p.27.

difundir los principios de la nacionalidad, allí donde se proclamaban unidos a la idea georgista de *amor a la tierra*.

“*Es tiempo que esta rama [la agrícola] ocupe el lugar que le corresponde en los programas de los distintos grados de la enseñanza primaria*” afirmaba en 1910 la primera ingeniera agrónoma egresada de la UNLP, ya que “*es necesario que los cerebros infantiles palpén los fundamentos en que descansa nuestra riqueza nacional, para que mañana dediquen sus energías al engrandecimiento de su patria*”. Una orientación que además produciría el efecto de “*estrechar lazos de fraternidad entre argentinos y extranjeros*”, logrando la asimilación de éstos, pues, “*el amor a la patria comienza por la tierra*”.¹⁴⁴ Palabras que sintetizaban la convicción generalizada de la íntima unión entre sentimientos nacionales, amor a la tierra y riqueza agropecuaria, la que se haría más generalizada a partir de los conflictos sociales agrarios de esa década.

Hay que tener en cuenta que la ley de educación, N° 1420 sancionada en 1884, establecía que “*la escuela primaria tiene por único objeto favorecer y dirigir simultáneamente el desarrollo moral, intelectual y físico de todo niño de 6 a 14 años de edad*”. En ese sentido la ley declaraba la necesidad de diferenciar la escuela rural de la urbana y dar nociones de agricultura en la primera, una cuestión que ha quedado oscurecida, tanto durante su discusión parlamentaria como en etapas posteriores, por los apasionados debates en torno a la introducción o no de la enseñanza de la religión en la escuela (se determinó que la “*instrucción primaria debe ser obligatoria, gratuita, gradual y dada conforme a los preceptos de la higiene*” y asimismo toda enseñanza de religión debía hacerse fuera del horario de clase).¹⁴⁵ Aunque de aplicación solamente en la Capital y territorios Nacionales, su sanción marcó un hito significativo en la organización del sistema educativo argentino, y su referencia a la escuela rural era frecuentemente citada en los proyectos de orientación agrícola.

A principios del siglo XX , aún la mayor preocupación era la disminución del analfabetismo, pero el objetivo final era diferente, según el sector social que lo considerara. Se ha afirmado que “*el bloque de poder porteño, libre empresista y agrario exportador, estaba interesado en usar la educación para imponer el orden. Los*

¹⁴⁴ VICENTINI, Amalia, *Enseñanza agrícola*, La Plata, tesis para optar al título de ingeniero agrónomo, 1910, p.34, 77.

¹⁴⁵ *La ley 1420*, tomo 1, CEAL, Biblioteca política argentina, N°56, 1984; Estudio preliminar de Gregorio Weinberg.

trabajadores rurales, los artesanos de las ciudades, el naciente proletariado industrial y los nuevos sectores medios inmigrantes querían que jugara un papel más progresista. La veían como un vehículo para la movilidad social.”¹⁴⁶

En la provincia de Buenos Aires, el sistema educativo se regía por la antigua ley de 1875 y la Ley de Reformas a la Educación Común de 1905. “ *Se sancionó entonces la existencia de un sistema fuertemente segmentado, a punto tal que la culminación de la escolaridad obligatoria por parte de los alumnos no era garantía para continuar estudios superiores*”. La ley de 1875 establecía una obligatoriedad de 8 años para los niños de seis para las niñas. En 1905 se redujo a cuatro años para ambos (a partir de los ocho de edad), en las escuelas inferiores o comunes, la enseñanza de los grados quinto y sexto quedaba restringida a las escuelas superiores o complementarias, que sólo se encontraban en centros poblados.¹⁴⁷ De todos modos, en la zona rural frecuentemente las escuelas sólo impartían hasta segundo o tercer grados, y las escuelas comunes de ciclo completo se hallaban en el pueblo o en los suburbios de los mismos.

La diferenciación entre las escuelas urbanas y rurales recién comenzó a manifestarse en Buenos Aires a partir de 1883. La discusión educativa reflejó entonces los debates sobre el tema y en ese sentido, propició la conveniencia de cumplir con lo establecido en torno a las escuelas ambulantes que determinaba el reglamento de 1876. Estas no eran más que carros que alternaban entre tres centros escolares, permaneciendo diez días en cada uno, de esta manera se podrían impartir los conocimientos mínimos. La reforma escolar de 1905 y el Reglamento de 1907 afianzaron la tendencia a diferenciar entre escuelas rurales y urbanas.

Aún bien entrado el siglo XX, la mayor parte de las escuelas rurales seguía impartiendo sólo hasta tercer grado, (o hasta segundo), situación que se prolongó por bastante tiempo. La asistencia era irregular, a causa de los problemas climáticos, especialmente en las zonas más inundables de la provincia, a los malos caminos y a la utilización de los niños más grandes en las labores de la cosecha, problemas reiterados en todo el período. En las estadísticas escolares se consignaban además de la asistencia regular a la escuela, la existencia de niños en el radio que cubría la misma, que, aún

¹⁴⁶ PUIGGROS, Adriana, *Qué pasó con la educación Argentina. Desde la conquista hasta el menemismo*, Kapeluz, 1996; p.68.

¹⁴⁷ PINEAU, Pablo. *La escolarización de la provincia de Buenos Aires (1875-1930)*, Una versión posible. Publicación del CBC de la Universidad de Buenos Aires/FLACSO, Buenos Aires, 1997; p.48.

estando en edad escolar no concurrían, a éstos se los califica de “vagos”. Los locales en que funcionaban las escuelas eran propiedad de algún estanciero o chacarero de la zona, ya que en las primeras décadas del siglo XX sólo algunos edificios eran propiedad del Consejo Escolar. Otra dificultad a apuntar era que los maestros no siempre tenían la nacionalidad argentina, era frecuente el caso de maestros o maestras españoles e italianos, y aún de otras nacionalidades (francés por ejemplo).¹⁴⁸

En ese contexto difícil se trataba de introducir la orientación agrícola, siendo un argumento reiterado el de la falta de tradición en ese sentido en el país, pues al estar esa tarea en manos de extranjeros adquiriría el carácter de una actividad transitoria, y ello derivaba en la falta de *amor a la tierra*. En general las propuestas tendían a otorgarle a la escuela de campaña una orientación hacia las labores agrícolas, casi como una profesión de fe, expresada tanto por docentes rurales como por profesionales del agro, para lograr la solución a los problemas de extrañamiento del medio rural.

Aunque la ley de educación común de 1884 ya contemplaba el problema, y las leyes provinciales no la contradecían, el incluir la agricultura en los planes de estudio en general no se cumplía. Por ello la *orientación agrícola* era entonces una preocupación, tanto para los representantes de la docencia como para los funcionarios y miembros de la élite dirigente relacionados con el agro. Por otro lado, esa orientación en la escuela común permitiría que la mayor parte de los hijos de los chacareros, que no concurrían a establecimientos especializados, adquirieran un rudimento de esos conocimientos, que con el correr de los años se suponía mejoraría las prácticas agrícolas. Se trataba también por ese medio de combatir la apatía del habitante del campo por la educación de sus hijos, haciéndola más atractiva y útil al vincularla a la producción agropecuaria.

Como en el caso de la enseñanza agrícola especializado, la referencia a modelos extranjeros era frecuente, y, si bien desfilaban en la bibliografía y proyectos de la época diversos países como Italia (citada por la asignación de campos escolares para agricultura en las escuelas), Gran Bretaña, Estados Unidos (por los clubes agrícolas por ejemplo), los sistemas de enseñanza agrícola más discutidos por los especialistas argentinos eran el francés y el belga. Lo hacían tanto a través de la bibliografía que llegaba al país, como por las experiencias recogidas por los argentinos en Europa. En Francia la agricultura había sido introducida como materia en la escuela primaria por

¹⁴⁸ Dirección General de Escuelas, *Estadística mensual de las escuelas públicas de la provincia de*

medio de diversas leyes dictadas desde 1879, y perduró en el sistema a pesar de las críticas que recibía desde diversos sectores de ese país la calidad de esa enseñanza. En Bélgica, por el contrario, desde 1875, en que se había organizado una Comisión de Instrucción Primaria, la tesis fue llevar a cabo la enseñanza de las ciencias agrícolas en la escuela pero no como una materia específica del programa de educación primaria, sino en base a su aplicación en todas las áreas como motivos de estudio o introduciendo contenidos referidos al agro en las lecturas, dictados, los problemas de las matemáticas, etc. Esta segunda metodología fue la propiciada en la Argentina en especial a través de los escritos de los ingenieros agrónomos, desde las reparticiones oficiales, la cátedra universitaria y las instituciones privadas, durante los primeros 50 años del siglo XX. Fue además la base de todos los proyectos de orientación agrícola en la escuela primaria, ya sea urbana como rural.¹⁴⁹

Pionera en los intentos por llevar a la práctica estas ideas fue la provincia de Entre Ríos, donde el normalista y más tarde diputado nacional Alejandro Carbó ya desde 1896 dispuso la creación de una chacra escolar en los alrededores de la capital y una escuela de agricultura en Villa Urquiza. En 1900 se puso en práctica, al menos parcialmente un plan para escuelas de campaña, en cumplimiento de la ley de educación provincial que declaraba obligatoria para esas escuelas la instalación de una chacra para las prácticas agrícolas. En 1904 había comenzado a funcionar la escuela de maestros rurales Alberdi, que proveería los maestros necesarios. De todos modos era ciertamente ambicioso para una escuela elemental de tres grados, el que se organizara ese plan en base a la enseñanza de trabajos agrícolas e industriales, nociones de ganadería, quehaceres domésticos, dirección práctica y contabilidad de establecimientos rurales, cuando apenas se disponía del tiempo necesario para la enseñanza de las nociones básicas de lectoescritura, aritmética e historia nacional.¹⁵⁰

Buenos Aires, 1900.

¹⁴⁹ El sistema belga era citado por casi todos los que han escrito sobre la materia en la etapa considerada, podemos citar los escritos de AMADEO, las tesis de ingeniería agronómica, entre ellas las de GÓMEZ, PONCE de LEÓN, SALOMONE (ver apéndice), los escritos del Boletín del Museo Social Argentino (que citaban también otros ejemplos extranjeros). CHAVEZ, Juan Ramón, *Necesidad de realizar la enseñanza agrícola e industrial en la escuela primaria...*, p.16. GRIGNON, Claude, “*La enseñanza agrícola y la dominación simbólica del campesinado*”, ...op cit, pp. 61-63. CHARMASSON, Thérèse, et al, *L'enseignement agricole. 150 ans d'histoire*, Educagri, Dijon, 1999; pp. 54-60.

¹⁵⁰ CHAVEZ, Juan Ramón, *Necesidad de realizar la enseñanza agrícola e industrial en la escuela primaria*, Ministerio de Agricultura de la Nación, Córdoba, 1913 (es un informe publicado del Agrónomo regional de esa provincia); p. 18-19.

En esta etapa de expansión del sistema de enseñanza primaria pública, en el contexto de la cual surgieron los primeros esbozos de orientación agrícola, era el *normalismo* -nacido en las escuelas normales de preparación de maestros, entre las que ocupaba lugar destacado la Escuela Normal de Paraná- la corriente pedagógica vigente. Basado en las ideas positivistas, el krausismo y otras influencias europeas, el *normalismo* defendía la posibilidad de educar al sujeto, la primacía de la ciencia, el progreso y la necesidad de una pedagogía científica que estableciera los métodos más adecuados para la enseñanza.¹⁵¹ Fue en el seno de esta corriente que se propuso y se fundamentó por los pedagogos la introducción de los trabajos agrícolas en la escuela durante esta etapa histórica.

Víctor Mercante, uno de los más importantes representantes del normalismo de raíz paranaense, propiciaba en algunos de sus escritos pedagógicos, especialmente en su “Metodología” -surgida de su cátedra en la Universidad de La Plata y utilizada por varias generaciones de profesores y maestros- la introducción de los programas de *trabajo manual* en la escuela primaria. De acuerdo con su pensamiento, la necesidad de ese tipo de actividades era parte del *proceso psicofisiológico* del niño, por lo cual la principal disciplina correspondía a los centros motrices como en la lectura mecánica y la escritura. El propósito era adiestrar la mano después de ofrecer a los centros una ocasión de descarga por la vía muscular, y de esa manera lograrían también evitar la indisciplina en el aula, atribuida a un fenómeno de motricidad. Como defendía la conveniencia de diferenciar los trabajos para niñas y varones, para las primeras reservaba la *costura*, y luego el *corte y confección*, y para los niños los *trabajos en madera* y, en quinto y sexto grados, la *agricultura*. Estos ejercicios agrícolas que se preveían tanto para escuelas urbanas como rurales, debían tener un carácter estrictamente regional, por las características de nuestro país. Para ese fin la escuela contaría con una hectárea de tierra, contigua o a corta distancia, (o un terreno más amplio para varias escuelas) en la que se realizarían cultivos de hortalizas, frutas y flores, y además ensayos de cereales. Consideraba que el trabajo agrícola “*es de un alto significado moral, porque la fuerza*

¹⁵¹ Ver PUIGGROS, Adriana, *Sujetos, disciplina y currículum en los orígenes del sistema educativo argentino*, op cit. TEDESCO, Juan Carlos, *Educación y sociedad en la Argentina...*, op cit. DUSSEL, Inés, “Víctor Mercante (1870-1934)”, en: *Perspectivas: revista trimestral de educación comparada*, París, UNESCO, vol. XXIII, N° 3-4, 1993; pp. 808-821, disponible también en soporte electrónico. YANNOULAS, Silvia, *Educación: Una profesión de mujeres?. La feminización del normalismo y la docencia (1870-1930)*, Kapeluz, Buenos Aires, 1996

gastada tiene una aplicación útil, da un fruto". Criticaba el hecho de que la escuela y el colegio cultivaran una "*especie de repugnancia por el taller y la pala*" que pensaba que era necesario desterrar, "*porque ese distanciamiento no puede ser sino fatal a una larga vida de la familia y a la estabilidad social de la nación*".¹⁵²

Entre las ventajas del trabajo agrícola se contaban, según Mercante, su contribución a la educación científica, tan cara a los normalistas, por posibilitar la observación de los fenómenos de orden físico y la historia natural, nociones geográficas, geológicas, etc. Las operaciones realizadas por el alumno debían ser observadas minuciosamente y cuidadosamente anotadas en un cuaderno especial, en base a cuestionarios del maestro, para servir de base a una monografía final. En cuanto al sistema de enseñanza de la agricultura, se pronunciaba por el colectivo, basándose en las recomendaciones del agrónomo Hugo Miatello e implantando la división del trabajo cuando fuera necesario. Fiel al espíritu positivista en que se había formado, se describían en forma meticulosa los elementos necesarios, las experiencias preparatorias y los pasos del trabajo a realizar.¹⁵³ Sin embargo, dados los recursos con que contaban los establecimientos fueron mucho más difundidos otros aspectos del trabajo manual propiciado, pero igualmente podemos contabilizar las nombradas experiencias en Entre Ríos, las chacras escolares establecidas a principios del siglo XX por Miatello en Santa Fe (que se dejaron sin efecto al poco tiempo), y los sucesivos ensayos en Córdoba, Buenos Aires y el territorio de La Pampa, de mayor o menor duración según los casos.

La *extensión agrícola*, regimentada por la amplia reorganización de la enseñanza agrícola emprendida en 1908, comprendía también, entre otras, la tarea de difundir en la escuela primaria de la "*afición*" a los trabajos agrícolas. Se debía inculcar en los niños "*las virtudes del trabajo y las ventajas materiales de la producción agraria*". El deber de la escuela era, junto a las nociones general de la educación primaria, enseñar los rudimentos de la agricultura, para encaminar al educando en lo que se consideraba que "*el medio local reclama y la República exige, para avanzar en el progreso mundial*".

¹⁵⁴ Aunque en realidad esta reorganización daba una mayor relevancia a la necesidad de

¹⁵² MERCANTE, Víctor, *La educación del niño*, 1897. MERCANTE, Víctor, *Metodología de la enseñanza primaria*, segunda parte, Cabaut y cía., Buenos Aires, 1915 (2ª. Edic.); p. 469.

¹⁵³ MERCANTE, Víctor, *Metodología...*, op cit, pp. 469-474. MIATELLO, Hugo, *Pedagogía del trabajo agrícola en la escuela primaria*, Buenos Aires, 1900.

¹⁵⁴ M.A.N., División de Enseñanza Agrícola, *Reorganización de la enseñanza agrícola...*, op cit, pp.40-41.

llegar de inmediato al agricultor adulto, fue el marco en que se encararon las acciones respecto al contacto con la escuela primaria por parte del Ministerio de Agricultura de la Nación, directamente desde las reparticiones de su sede central o, más frecuentemente, por las acciones de sus escuelas agrícolas y los agrónomos regionales.

Ramón J. Cárcano , miembro conspicuo de la élite dirigente e integrante de la comisión reorganizadora de la enseñanza agrícola en 1907, afirmaba al clausurar -como gobernador de Córdoba- los cursos escolares de 1914 que “*al gobierno corresponde señalar los rumbos... es por eso que en la instrucción común, incumbencia del Estado, se impone la enseñanza agrícola*”. Se proponía difundirla en las escuelas de la provincia, tanto para los varones como para las mujeres, con el propósito de “*crear en el niño el alma rural*”, ya que advertía que lo que faltaba en la enseñanza era orientarla de acuerdo a las necesidades económicas del país.¹⁵⁵

No era fácil constatar en esta etapa temprana resultados positivos e inmediatos en la instrucción agrícola que pudieran volcarse en el progreso rural de la región de asentamiento de las escuelas; sin embargo no faltaban casos en que se dejara constancia de esa situación . Entre ellos se citaba el establecimiento educativo de Telén ,(La Pampa), que en 1902 funcionaba con más de sesenta niños. Estos recibían instrucción teórica general y práctica de agricultura, para lo cual disponían cada uno de un retazo de tierra y útiles, la cual había dado sus frutos satisfactoriamente, teniendo el alumno libertad de disponer de sus productos. O años más tarde en Córdoba, donde la escuela de Jesús María había alcanzado resultados favorables con el cultivo del lino.¹⁵⁶

Sin embargo, estos cambios más profundos de la enseñanza debían ir acompañados de otros de importancia práctica, como la modificación de los períodos de clases a fin de adecuarlos a los ciclos agrícolas e impedir de esta manera el “*desbande escolar*” durante las épocas de las cosechas. Situación que producía el pedido por parte de los padres dedicados a las tareas agrícolas para que las escuelas les otorgaran “*certificados*

¹⁵⁵ CÁRCANO, Ramón J. , *Clausura de cursos escolares, ...* op cit; p. 7 y 13.

¹⁵⁶ *La Capital*, Santa Rosa, Año XIII, N° 677, 16-07-1905, “Progresos Rurales. El establecimiento Telén”, p. 1, c. 1, 2 y 3. *La Capital*, Año XIII, N° 678, 19-07-1905, “Progresos Rurales. El establecimiento Telén (cont.)”, p. 2, c. 2 y 3. CHAVEZ, Ramón, *Necesidad de realizar la enseñanza agrícola...*, op cit, p.24.

de promoción de sus hijos que no podían concurrir a las clases públicas debido al trabajo de la cosecha”¹⁵⁷.

En este sentido, el maestro Domingo Mantovani hacía referencia a que esta situación “*se inicia en los primeros días de la primavera y va en aumento al punto, que en noviembre, época de la terminación de las clases en las escuelas de la Nación, las aulas están casi vacías*”¹⁵⁸. Frente a esta coyuntura el maestro solicitaba al Estado soluciones. Estas no consistían en liberar a los niños de los trabajos agrícolas -como el de *boyeros* para los varones y las niñas haciéndose cargo de las tareas del hogar mientras las mujeres trabajan en la cosecha-, pues esa medida hubiera desencadenado la oposición de sus padres, sino en adecuar el calendario escolar al agrícola. Fundamentaba esta solución en que al mismo tiempo que se debía asegurar el cumplimiento de la ley de Educación Común, era necesario respetar “*las humanas exigencias que nos ordena amoldarnos a las necesidades impuestas por la naturaleza del trabajo de los habitantes que contribuyen a la prosperidad nacional*”¹⁵⁹. No era en este caso cuestión de orientaciones pedagógicas, sino de sometimiento del régimen escolar al productivo, pues en la práctica la enseñanza se convertía en poco efectiva para esos niños cuya asistencia irregular les impedía una escolarización regular.

También el medio urbano era escenario de los proyectos de orientación agrícola, y en ese sentido el ingeniero Pedro Marotta propiciaba en 1914 la introducción de la misma tanto en las escuelas urbanas como en las rurales; en las primeras, “*para romper la aglomeración en los grandes centros*”, en las segundas para “*fixar la población encariñándola con los trabajos del campo, de modo de detener el éxodo a las ciudades*”. Incluso proponía que fuera obligatorio concurrir hasta los 16 o 17 años por 3 meses todos los años a las escuelas rurales para recibir las nociones y los principios sobre las explotaciones de industrias agropecuarias. La escuela debía producir, a través de los alumnos “*cosas útiles*”, si no se la debía considerar “*estéril*”, para lo cual también debía prepararse a los docentes.¹⁶⁰ Al mismo tiempo, desde la Universidad se propiciaba esa tendencia, pero asociada al cooperativismo agrario, ya que se consideraba necesario canalizar la idea en los espíritus de los futuros ciudadanos. Para

¹⁵⁷ *La Capital*, Santa Rosa, Año XX, N° 2.274, 05-12-1912, “Del Territorio. Ingeniero Luiggi”, p. 2, c. 3 y 4.

¹⁵⁸ *La Capital*, Santa Rosa, Año XXIII, N° 4.116, 22-10-1915, “El desbande escolar”, p. 2, c. 4.

¹⁵⁹ *Ibíd.*

¹⁶⁰ MAROTTA, Pedro, *Nuestras escuelas agrícolas...*, op cit; p.29.

ese propósito nada mejor que la escuela , cuya preparación pondría al productor en condiciones de luchar contra los perjuicios que le ocasionaban los intermediarios. Unida esta práctica a la huerta escolar que representara y condensara la producción de cada región, colocaría “*a las generaciones futuras en mejores condiciones para luchar con el ambiente cada vez más difícil*”.¹⁶¹

Por otra parte, este tema concitó el interés de los educadores especialmente al final de este período, evidenciada no sólo en la serie de iniciativas enunciadas, sino en la acumulación de artículos al respecto en el *Monitor de la educación común*. En efecto, si bien la revista editada por el Ministerio de Justicia e Instrucción Pública publicaba periódicamente trabajos sobre el tema , normalmente eran dos o tres artículos por año, mientras que en 1915 fueron once, sobre escuelas normales rurales, enseñanza ambulante, modelos ingleses, clubes agrícolas y de jardineros, incluyendo el trabajo citado anteriormente de Pedro Marotta, que fue reproducido en la revista.¹⁶²

I.7-Conclusiones

En este período de expansión agroexportadora, que contaba con el protagonismo excluyente de la región pampeana, no se dejaba de advertir por los representantes más lúcidos de los sectores dirigentes, los límites de una explotación puramente extensiva y realizada de una manera juzgada como irreflexiva. El carácter reciente de la cerealicultura de exportación hacía que se achacara a esa actividad cierta dosis de improvisación , por lo que se hablaba de la “*falta de una verdadera tradición agraria en nuestro país*”. Una cuestión atribuida a la fuerte presencia inmigratoria en la región y precisamente en las actividades agrícolas, a su falta de preparación en el país de origen y a la supuesta poca inclinación de la población argentina nativa hacia esas actividades.

¹⁶¹ SALOMONE, Gabriel, *La cooperación en la vida agrícola*, 1914, tesis para optar al título de ingeniero agrónomo, Universidad Nacional de La Plata, inédita.; pp.23-25.

¹⁶² MAROTTA, Pedro, “Nuestras escuelas agrícolas”, en: *Monitor de la educación común*, 1915-01; pp. 28-59; “Escuelas ambulantes de agricultura”, *Ibidem*, 1915-01; p. 150; “Escuelas de jardineros”, *Ibidem*, 1915-02, p. 283; “Enseñanza agrícola en las escuelas femeninas inglesas”, *Ibidem*, 1915-02, p. 295; “Club agrícola escolar”, *Ibidem*, 1915-04, p. 212; “Casas para escuelas rurales”, *Ibidem*, 1915-04, p. 212; “Escuela normal rural de Curuzú Cuatía”, *Ibidem*, 1915-07, p. 62; “Escuela normal agropecuaria e industrial Alberdi”, *Ibidem*, 1915-02, p. 62; “Proyecto de escuela normal rural”, *Ibidem*, 1915-10, p. 82;

Afirmación que se utilizó profusamente para fundamentar los más variados proyectos de capacitación y educación, especialmente en este primer período de análisis. Se evidenciaba la desvalorización de los conocimientos aportados por los inmigrantes, los cuales debían ser suplantados por una agricultura más racional, según los propulsores de los proyectos.

La importancia del aporte extranjero también incitaba a los sectores dirigentes conservadores a plantear diversas estrategias de control social para evitar los aspectos potencialmente conflictivos que esa situación pudiese ocasionar. La implantación de un sistema de enseñanza agrícola organizado desde el Estado, en quien la clase política -en buena parte ligada a los intereses de los grandes terratenientes pampeanos- delegaba no sólo la potestad de llevarlo a cabo sino también la obligación de hacerlo, se convertía en un objetivo deseable para responder a los problemas planteados. Era un momento histórico en que la oferta de mano de obra para las tareas rurales acrecentada por el aporte extranjero, había dejado sin efecto de hecho los controles más represivos de la misma, que habían sido comunes hasta poco tiempo atrás. En efecto, en cuanto al mercado de trabajo rural, el papel del Estado fue mínimo desde el momento mismo en que se puso en marcha la organización capitalista de la economía pampeana, pues los controles coactivos sobre el movimiento del mismo se habían desvanecido con la llegada masiva de inmigrantes.¹⁶³

El propiciar la intervención estatal para organizar el sistema educativo agrario presentaba además la evidente ventaja de no requerir un compromiso directo en financiarla por parte de los productores, pero también del alcance más generalizado que se le podía imprimir a las propuestas, especialmente a través de la jurisdicción nacional. Quedaban las iniciativas privadas dirigidas fundamentalmente al asistencialismo a los niños y jóvenes desvalidos, en instituciones que, aún incluyendo actividades granjeras, tenían un carácter diferente a las escuelas agrícolas especializadas [como se verá en el capítulo II], o, por otra parte, a escuelas de nivel elemental, sostenidas por algunas colectividades de inmigrantes.

“Enseñanza agrícola en la escuela primaria”, *Ibíd.*, 1915-10, p.82; “Clubes agrícolas de jóvenes y niños”, *Ibíd.*, 1915-11, p. 291.

¹⁶³ ASCOLANI, Adrián, *Estado, sindicatos rurales y corporaciones empresarias en la región pampeana, 1922-1943*, La Plata, 2002, tesis inédita Universidad Nacional de La Plata; p.31.

Esta etapa estuvo signada por la presentación de una gran cantidad de proyectos de enseñanza agrícola, incluyendo varios de ley orgánica para la jurisdicción nacional. Aún los emanados a ese nivel evidenciaban una orientación centrada mayoritariamente en la región pampeana, lo cual es comprensible dado el peso excluyente que la misma había alcanzado en la economía agraria, favorecida por las ventajas comparativas en el mercado internacional. En general los proyectos no alcanzaron sanción legislativa, y si obtenían concreción práctica lo era a través de decretos y resoluciones del ejecutivo. El esquema citado se observaba también para las jurisdicciones provinciales, destacando al respecto las provincias de Buenos Aires y Entre Ríos, las más activas en este sentido.

El discurso que fundamentaba las propuestas evidenciaba algunos elementos comunes. En general, aunque se hablara de la *masa de la población rural*, los destinatarios de los proyectos eran el colono o chacarero y su familia, que con su permanencia en el campo serían quienes garantizarían un orden social y económico que harían posible el desarrollo sin tropiezos del capitalismo agrario pampeano. Si el pequeño productor era propietario brindaría con mayor razón la oportunidad a sus hijos de acceder a ese tipo de capacitación, a través de la cual se esperaba a su vez propiciar que los jóvenes permanecieran en el campo sin emigrar a los centros urbanos. Estos eran en general los potenciales alumnos apelados en un discurso que se presentaba como alternativa para solucionar algunos problemas estructurales, que diversos intereses rehuían encarar abiertamente, como la inestabilidad de gran parte del sector arrendatario, la comercialización que no favorecía al pequeño productor y el almacenamiento y acceso al crédito deficientes.

Por otra parte, desde un comienzo se planteaba la jerarquización de la educación agrícola, como un reflejo de la sociedad rural en su conjunto. Asimismo se tendía a su separación del sistema escolar común, en especial del sistema de educación media. Aunque hubo varios intentos de introducir en el bachillerato asignaturas u orientaciones prácticas, vía ampliación de su currícula o creación de la escuela intermedia – proyectos Bermejo, Magnasco, Saavedra Lamas- todos ellos o fueron rechazados de entrada o culminaron en rotundos fracasos. La escuela media, destinada a través de los colegios nacionales a formar los estratos dirigentes de la nación, resistió exitosamente cualquier injerencia que condujera a introducir la enseñanza de diversos oficios o actividades prácticas. Otra cara de ese problema era la posibilidad de establecer con las distintas

modalidades de escuelas agrícolas un ciclo que culminara en el ingreso al nivel universitario de la especialidad. Esta fue contemplada en los inicios del sistema –por el ministro Wenceslao Escalante por ejemplo, quien proponía un concepto integral de la enseñanza agrícola- pero ya luego del primer quinquenio del siglo XX era rotundamente rechazada tanto desde el poder político como por los profesionales agrónomos. El interés de estos sectores era el reforzamiento de la división jerárquica entre los niveles educativos, pues el hecho de propiciar el afianzamiento de los sectores medios en el campo, y su arraigo a la tierra no implicaba favorecer algún tipo de movilidad social.

Dos hitos importantes se destacan en esta etapa de la fundación y primeros años del subsistema de educación agrícola: la creación de la Escuela de Santa Catalina y el surgimiento del Ministerio de Agricultura de la Nación. En el primer caso la histórica escuela, en la jurisdicción provincial bonaerense, comenzó a funcionar en 1897 en plena expansión cerealera de la misma, cuando la crisis que afectó a Santa Fe la hacía resignar su puesto privilegiado como exportadora. Ubicada en el predio antes ocupado por el primer Instituto Superior Agronómico, marcó rumbos en la especialidad, contando con autonomía administrativa en relación al resto del sistema educativo agrícola y con un prestigio consolidado con su incorporación a la Universidad Nacional de La Plata en 1906. Aunque reforzando también en este caso su separación del nivel superior de estudios con el que en ocasiones entró en fricciones por el supuesto acceso de sus egresados a posiciones que los ingenieros agrónomos reclamaban como suyas.

El otro acontecimiento fundamental fue la creación del MAN en 1898. A partir de ese momento esta entidad centralizó gran parte de las iniciativas sobre educación agrícola y capacitación, pues se convirtió en campo de acción para los ingenieros agrónomos egresados tanto del primer Instituto agronómico, como luego de las Universidades de La Plata y Buenos Aires. Ellos aportaron su visión profesional a los proyectos emanados desde los sectores políticos, y compartían en esta etapa sus objetivos, desde su posición como funcionarios del régimen conservador.

Tanto desde esa función como desde la Universidad fueron también los agrónomos quienes alertaron sobre los aspectos negativos de la vida del productor pampeano. Pero asimismo –como se ha analizado- otros testimonios de la época en torno a las condiciones de vida en el hogar rural iban en el mismo sentido. Se coincidía en la precariedad y falta de confort de las viviendas, aún en el caso de propietarios. Una

situación que no siempre obedecía a una falta de medios , sino a la misma organización productiva que los obligaba a no permanecer estables, pero también a decisiones económicas especulativas. Sea cual fuere el motivo, los proyectos educativos debían luchar en contra de la falta de motivación del productor para desprenderse de la mano de obra que representaban sus hijos, y con una situación de aislamiento en que una insuficiente participación en diversas actividades de socialización y comunitarias no favorecía la toma de decisiones en cuanto a capacitación.

La necesidad de la diversificación productiva y la difusión de la granja mixta, en cuanto estrategia de fijación de la familia en el campo, se convirtieron entonces y especialmente a partir de 1910, en los ejes del discurso dirigido a la familia rural, dentro del cual la enseñanza agrícola ocupaba un lugar destacado. Pero complementado con el que refería a la orientación agrícola en la escuela primaria, pues la potencialidad transformadora de la acción pedagógica en el contexto de un sistema educativo elemental que, aún con deficiencias en algunas regiones, se había ya generalizado al menos hasta el tercer grado, la convertía en el medio más atractivo para difundir los principios expuestos. Las diversas corrientes pedagógicas –el normalismo predominante aún en esta etapa , luego la escuela nueva- aceptaban y propiciaban el trabajo práctico de los niños, una de cuyas variantes eran las tareas agrícolas, pero, a pesar de lo profuso del discurso, pocas eran las medidas concretas encaradas desde el Estado, como se evidencia en el ejemplo de la provincia de Buenos Aires.

CAPÍTULO II: Entre el optimismo y la crisis, 1914-1930

“La necesidad de nuestra vida actual en el campo, con sus máquinas de todo orden... requieren la energía del hombre educado en la labor técnica para el trabajo agrícola ganadero...”

PROVINCIA DE BUENOS AIRES, Cámara de Diputados, *Diario de sesiones*, 1918, tomo 1, Comisión de instrucción pública, p. 428-429.

II.1-El fin de la expansión horizontal: la economía agraria y sus fluctuaciones

La expansión agroexportadora, que encontraría su límite en la crisis estructural de 1929-30, no se desarrolló sin embargo sin sobresaltos. El aumento del precio de los granos que había promovido un desarrollo agrícola especulativo tuvo un freno en 1910-1911; en ese momento se produjo un cambio en la coyuntura económica, que al confluir con condiciones climáticas negativas, impactó fuertemente sobre el sector agrocehalero. En tanto, en relación a la situación socioeconómica en la región, la colonización agrícola, despojada de su sentido original que permitía el acceso a la pequeña propiedad, había pasado a basarse simplemente en el arrendamiento. Aún con diferencias subregionales, este sistema fue el predominante y presentaba varias dificultades para el agricultor. A la inestabilidad debida a contratos muy cortos se unían los problemas, aún irresueltos, de la falta de adecuados medios de almacenamiento , y un sistema de comercialización y el acceso al crédito que no le eran favorables. El pequeño productor dependía en esos aspectos del *comerciante de campaña*, cuya suerte iba ligada a la del colono deudor en casos de grandes fluctuaciones climáticas o de precios, pues a su vez aquél no era más que un representante de las casas consignatarias con sede en las grandes ciudades-puerto.

El Ministro de Agricultura de Roque Saenz Peña, Eleodoro Lobos, presentó entonces al Congreso Nacional -en 1911- un programa agrario que pretendía solucionar globalmente los problemas de la colonización y crédito agrícolas, temas que a falta de legislación afectaban negativamente la situación de los productores de menores recursos. Lobos manifestaba la necesidad de radicar en forma estable al poblador rural para evitar malestares en el campo, dar seguridad a la producción agrícola e impedir la emigración a los centros urbanos. Proyectaba la creación de un Banco Agrícola , la reglamentación del régimen de cooperativas y la institución de la prenda y el warrant

agrícolas. El programa, que de todos modos no preveía cambios estructurales, dio lugar a un enfrentamiento con sectores terratenientes, por lo que no fue aprobado y provocó la renuncia del Ministro.¹⁶⁴

Al no obtener eco un proyecto de esas características, los problemas denunciados se mantuvieron y se manifestaron a la opinión pública fundamentalmente en momentos de crisis. En efecto, tras las pérdidas de cosechas y baja de precios de 1910-11, la situación a que se enfrentaron los colonos los arrastraría al conflicto. En 1912 se produjo el levantamiento protagonizado fundamentalmente por arrendatarios, en el episodio conocido como el “Grito de Alcorta”. Su epicentro se localizó en la zona maicera, en la provincia de Santa Fe, la más afectada por la crisis agrocerealera, aunque no se restringió a ella y suscitó adhesiones en el resto de la región. El reclamo se centraba en la reducción del precio de los arrendamientos, contratos por períodos más largos –4 años- que aseguraran la estabilidad en la tierra que se trabajaba, reconocimiento de las mejoras en el campo arrendado, libertad de contratación de maquinarias y, en general, una mayor participación del colono en el ingreso agrícola.¹⁶⁵

El más importante y perdurable resultado de la movilización chacarera fue el surgimiento de la Federación Agraria Argentina (en adelante FAA) en 1912, como organismo gremial representante del sector de pequeños productores agrícolas. Las iniciativas de la FAA la llevaron desde los reclamos por mejores condiciones de arriendo, a pedir luego la propiedad de la tierra para los colonos, a través de su fraccionamiento. En ese contexto la educación se convirtió también en una preocupación fundamental de la representación gremial.¹⁶⁶ Por medio de las notas y editoriales propagados a través de su órgano de expresión, *La tierra*, y en los congresos

¹⁶⁴ GIRBAL de BLACHA, Noemí, “Concentración urbana, ‘cuestión agraria’ y sistema de tenencia de la tierra (1910-1930)”, *Sexto Congreso Nacional y Regional de Historia Argentina*, Academia Nacional de la Historia, Río Cuarto (Córdoba), setiembre de 1987; p. 150. GIRBAL de BLACHA, Noemí, “La crisis de la agricultura extensiva y un intento pionero de ‘programa’ agrario en tiempos del centenario”, en: *Estudios de Historia Rural/Estudios e investigaciones N°7*, 1991; p.22.

¹⁶⁵ BONAUDO, Martha y GODOY, M. “Una corporación y su inserción en el proyecto agroexportador: la Federación Agraria Argentina, (1912-1933), en: *Anuario 11*, Humanidades, Universidad Nacional de Rosario, 1985. ARCONDO, Aníbal: “El conflicto agrario argentino de 1912. Ensayo de interpretación”, en *Desarrollo Económico*, 79, vol. 20, octubre-diciembre 1980, pp. 351-381. GRELA, Plácido, *El grito de Alcorta. Historia de la rebelión campesina de 1912*, Rosario, 1958; y SOLBERG, Carl, “Descontento rural y política agraria en la Argentina, 1912-1930”, op cit; p.246-281.

¹⁶⁶ GIRBAL de BLACHA, Noemí, “Concentración urbana, ‘cuestión agraria’ y tenencia de la tierra (1910-1930)”..., op cit, p. 161. BONAUDO, Martha y GODOY, M. “Una corporación y su inserción en el proyecto agroexportador: la Federación Agraria Argentina...” op cit; p.63.

agrarios que se reunían periódicamente, ponía de manifiesto el interés de la entidad por la difusión de las escuelas y la capacitación del agricultor.

Con el comienzo de la Primera Guerra Mundial, se abrió otro frente crítico para el sector agrícola -no así para las carnes congeladas- afectado por la disminución de las exportaciones a causa de la escasez de bodegas, y la competencia en el mercado mundial [Ver Apéndice Cuadro A]. En efecto, si bien persistían las ventajas comparativas para el agro pampeano en relación a la mayoría de sus competidores de la zona templada -como Estados Unidos y Canadá – por la localización cercana a los puertos de las zonas productoras de cereales, que hacía que el costo de los fletes terrestres beneficiara a nuestro país, esa situación se revirtió durante la Primera Guerra Mundial por el encarecimiento excesivo de los fletes marítimos, que anuló las otras ventajas temporariamente.¹⁶⁷ Entre éstas se contaban además complementariamente la tierra y el clima que favorecían a la pampa argentina y permitían que los costos de explotación fueran menores. Respecto a la integración de tecnología, destinada a ahorrar mano de obra y agilizar el trabajo en la explotación agrícola, la incorporación temprana de un parque de maquinarias modernas en nuestro país, hacía que no existiera brecha tecnológica con sus competidores, en relación a los cuales permaneció en un nivel de productividad semejante durante la etapa de expansión agroexportadora. Aunque debemos hacer la salvedad de que la situación tenía sus matices, pues los chacareros más pequeños, de capital menos concentrado no accedían siempre al uso de maquinarias o lo hacían a un alto costo.¹⁶⁸ Por otra parte, una cuestión de peso fundamental en la conformación de la estructura agraria pampeana, fue el fin de la

¹⁶⁷ VILLARRUEL, José, “Las ventajas competitivas de una estepa humedecida: la pampa, 1890-1914”, en: *Ciclos*, año II, vol. II, N°3, 2ºsem. 1992; p.26-27. BARSKY, Osvaldo y GELMAN, Jorge, *Historia del agro argentino. Desde la conquista hasta fines del siglo XX*, Grijalbo, Buenos Aires, 2001; p.226. Argentina y Canadá, que compartieron muchas características similares en tanto grandes exportadores de trigo, presentaban también sugestivas diferencias en su desarrollo económico. Mientras en lo agrícola el primer país presentaba un panorama más diversificado, incluyendo maíz, lino y forrajes, en cuanto a la economía en general, Canadá era quien poseía más diversidad de producción pues incluía un fuerte sector industrial de bienes de capital. Ver: SOLBERG, Carl, “Argentina y Canadá: una perspectiva comparada sobre su desarrollo económico, 1919-1939”, en: *Desarrollo económico*, N° 82, Buenos Aires, 1981; pp. 191-211. Un estudio más abarcativo es: SOLBERG, Carl, *The prairies and the Pampas. Agrarian Policy in Canada and Argentina, 1880-1930*, California, 1987.

¹⁶⁸ Si bien la producción media para 1909-1913 era en Argentina de 6 o 7 quintales (similar a India y Rusia), mientras que para EEUU era de casi 10 q. y para Canadá de 10 a 14q., esta diferencia es atribuida por el autor a la “precariedad de datos estadísticos y los métodos de cálculo”, VILLARRUEL, José, “Las ventajas competitivas...”, op cit, pp. 41, 42. Un estudio de bibliografía rural en: GIRBAL de BLACHA, Noemí, Estudios micro-históricos regionales para la macrohistoria rural del siglo XX (1980-1999)”, en: *Estudios Interdisciplinarios de América Latina* (EIAL), 12, N° 2, jul-dic, 2001.

expansión horizontal , dada la imposibilidad de la incorporación de nuevas tierras en condiciones aceptables para la producción, lo cual ya se hacía sentir hacia 1914.

Esta conjunción de circunstancias, que afectaban especialmente a esta región, tan ligada a la economía abierta agroexportadora, repercutían también en la población rural y agravó la *cuestión agraria* en la región pampeana, correlato de la *cuestión social* urbana. En efecto, en las ciudades la fuerte presencia migratoria , con predominio de precarias condiciones de vida y de trabajo, había precipitado el conflicto social, desencadenando la reacción de la dirigencia estatal. Esta se había plasmado en la primera década del siglo XX en las leyes de residencia (1902) y de defensa social (1910) que limitaban el ingreso y expulsaban a inmigrantes que pudieran considerarse perturbadores del orden público. Esta situación se daba dentro de la trama de una sociedad compleja y heterogénea, muy ligada, en el caso de la región rural pampeana, a la naturaleza de su estructura agraria y de la incorporación de mano de obra, con la característica adicional de que los sectores que podemos calificar de subalternos, protagonistas de la *cuestión agraria*, tampoco defendían unánimemente los mismos intereses.

Las propuestas para enfrentarla variaban según el grupo que se considerara en riesgo. Cuando los actores sociales que promovían los reclamos por su situación eran los trabajadores rurales, las acciones del sector dirigente para enfrentarlos eran compartidas por los agricultores tanto propietarios como arrendatarios y tendían fundamentalmente a la reglamentación disciplinaria del trabajo. Cuando eran los chacareros los protagonistas, el grupo terrateniente se convertía en el enemigo principal, en conjunción con los poderes públicos en muchos casos. Sin embargo, en relación al agricultor la actitud de los sectores dirigentes no siempre era represiva, especialmente superados los primeros impactos del conflicto, sino que la preocupación por su educación y la de su familia era una de las alternativas propuestas para enfrentar la situación, particularmente teniendo en cuenta que el impacto inmigratorio seguía siendo fuerte en la región. Así lo entendía el diputado radical Carlos Rodríguez en 1916 al propender la instalación de huertas, chacras experimentales y escuelas, ya que “*nuestra*

agricultura está en manos de inmigrantes en su mayor parte, que sólo reciben indicaciones de sus compañeros”.¹⁶⁹

La situación descrita fue el contexto en que asumió el radicalismo al poder en 1916, al ejercer la presidencia de la Nación Hipólito Yrigoyen,. Expresión de los sectores medios urbanos y asimismo de una parte de los terratenientes pampeanos, el radicalismo reemplazó al régimen conservador, con la sucesión de Irigoyen (1916-1922), Marcelo T. de Alvear (1922-1928) y nuevamente Yrigoyen (1928-1930), derrocado en 1930 por el golpe de Estado.

El fomento de la colonización granjera fue una preocupación del Presidente Hipólito Yrigoyen desde su asunción tanto como de sus opositores políticos, revelando la matriz de pensamiento de los sectores dirigentes, centrada en evitar la concentración urbana, fuente de conflicto, y en darle al agricultor una renta no sólo suficiente sino constante, para evitar su emigración. En tal sentido se pronunció el presidente en 1917, pero su propuesta de llegar a la subdivisión de la propiedad chocó con intereses suficientemente fuertes como para que no prosperara. Sólo se aprobó ese año la “ley del hogar”, inspirada en el ejemplo norteamericano, que no tuvo una aplicación práctica, pues no fue promulgada, a causa de la prevención del presidente hacia el hecho de que en la misma no hubiera restricción para los extranjeros en cuanto a la obtención de tierras. De todos modos su puesta en vigencia hubiera recaído sobre terrenos fiscales, fuera ya en esa época de las zonas más adecuadas para la producción, al haber finalizado la expansión horizontal sobre tierras aptas en la región pampeana.

Sin embargo, el nuevo gobierno no dedicó al agro su atención preferencial, según se desprende de las pocas disposiciones legales que llegaron a sancionarse. Es de destacar el plan agrario que formuló Tomás Le Bretón, diputado radical, en setiembre de 1918, así como su fracaso. Pedía estimular la colonización granjera, cooperativas agrícolas, crédito rural, educación de adolescentes y fomento agrícola, en tierras aptas, cercanas a las estaciones o puertos, pero a pesar de coincidir con el discurso de una gran parte del sector dirigente, fue rechazado en el Congreso Nacional. Por otra parte se ha resaltado el escaso presupuesto asignado a las secciones agrícolas del Ministerio de Agricultura de la Nación , entre 1916 y 1922, una situación que fue resultado de la crisis provocada por la Primera guerra mundial, sin que luego se advirtiera una recuperación. La situación

¹⁶⁹ CONGRESO NACIONAL, Cámara de Diputados, *Diario de Sesiones*, 18/9/1916, proyecto de

produjo dificultades en diversos renglones, entre los cuales se contaban desde la provisión de bolsas para cereales, cuando fue necesario, hasta el funcionamiento de las escuelas agrícolas, que vieron peligrar su subsistencia.¹⁷⁰

Además, la agitación social en el campo había comenzado a aquietarse desde 1922 como efecto, en parte, de la promulgación en 1921 de la ley de arrendamientos rurales, que alcanzaba a las parcelas de hasta 300 hectáreas solamente. Esta respondía a algunas de las más urgentes reivindicaciones de la FAA, la que en 1920 no dudara en acercarse a la FORA anarquista para conseguir sus objetivos. Pero además se daba la circunstancia de que la economía agrocerealera entraba nuevamente en un período de prosperidad. Como consecuencia de esta situación se atenuaron los conflictos sociales en la campaña, aunque la solución lograda era coyuntural y no se atacaron los problemas estructurales.¹⁷¹

Sin embargo, el predominio del latifundio era presentado –desde el ámbito académico– como una rémora para la instalación de una verdadera democracia rural. “*Peones miserables, labriegos nómades, germen natural de futuras perturbaciones sociales*”, era el diagnóstico de la situación pampeana en 1923, a la que se proponía revertir por medio del impuesto progresivo a la renta y la creación de institutos de crédito agrícola.¹⁷² En 1924, en su carácter de Ministro de agricultura de la gestión de Marcelo T. de Alvear, Le Bretón retomó su amplia propuesta hacia el agro, pidiendo la expropiación de los terrenos necesarios. Sin embargo el mejoramiento de las condiciones internacionales para la agricultura postergó nuevos proyectos. Luego de la guerra y al menos hasta 1926 la agricultura agrocerealera estuvo bajo impulso de los altos precios internacionales, y los reclamos mermaron, mientras muchos productores medios y aún pequeños encaraban la compra de tierras. Una situación que se revirtió luego de 1926 con el deterioro de los términos del intercambio, agravados con la crisis de 1929-1934.

instalación de huertas y chacras de demostración y enseñanza agrícola, por Carlos Rodríguez; p.2119.

¹⁷⁰ GIRBAL de BLACHA, Noemí, “Concentración urbana, ‘cuestión agraria’ y tenencia de la tierra (1910-1930)”..., op cit, p. 152-153. SOLBERG, Carl, “Descontento rural y política agraria en la Argentina, 1912-1930”, op cit ; p.259-261.

¹⁷¹ ANSALDI, Waldo, “Cosecha roja. La conflictividad obrero-rural en la región pampeana, 1900-1937”, en: ANSALDI, Waldo (comp.), *Conflictos obrero-rurales pampeanos/1, 1900-1937*, CEAL, Biblioteca Política argentina, 402, Buenos Aires, 1993; pp. 11-48.

¹⁷² ORTELLI, Luis, *Democracia rural*, La Plata, 1923; tesis para optar al título de ingeniero agrónomo, p.10-17.

Una nota dominante del período fue la desconfianza frente al inmigrante que no era una novedad, pero se exacerbaba al ponerse una vez más al descubierto la cuestión social urbana y rural. Sí lo era la fuerza que adquirió el nacionalismo, expresado a través de la Liga Patriótica Argentina, que surgida tras los conflictos sociales de 1919, hacía del tema de la selección inmigratoria y su asentamiento en el campo una de sus preocupaciones fundamentales. La cuestión social se resumía, para estos sectores, en educar al nativo y asimilar al extranjero.¹⁷³ En ese contexto socioeconómico fluctuante, el interés de los gobiernos radicales (preocupados por responder a sus heterogéneas bases sociales de sustentación, y sin una plataforma económica clara) por lograr verdaderos avances en materia de capacitación en el agro fue como mínimo desigual, y en muchos casos el destino del sistema de enseñanza agrícola oficial dependió más de las iniciativas individuales que de políticas de conjunto.

II.2-Las propuestas de enseñanza agraria durante el radicalismo

Se ha formulado el interrogante sobre la “*tibia inclinación pragmática y utilitaria*” de la dirección pedagógica del gobierno radical. Para Adriana Puiggrós, quien se plantea esa cuestión, la respuesta nos sugiere que “*surge una terrible sospecha: tal vez en la Argentina las premisas de la Ilustración estaban ya muertas, como constató Alberdi, la educación moderna trasplantada a gajos se transforma en letra muerta en un país donde la reproducción del capitalismo agrario no requiere de la adaptación de la racionalidad, ni de la lucha por la articulación entre sistemas de organización de la producción, ni de la creación tecnológica*”.¹⁷⁴ Sin embargo, si bien de esta manera se da cuenta de la discontinuidad y dificultades que afectaron a la enseñanza agrícola elemental y secundaria, no alcanza para explicar todos los aspectos relacionados con esta cuestión. El interés por el tema no claudicó entre los profesionales de la ciencia agronómica, siguió manifestándose periódicamente entre los legisladores

¹⁷³ OSPITAL, María Silvia, “Inmigración y nacionalismo. Los planteos de la Liga Patriótica argentina, 1919-1928”, en: *4tas. Jornadas Inter.-escuelas, Departamentos de Historia*, Mar del Plata, octubre, 1993; p.7. Ibídem, *Inmigración y nacionalismo, la Liga Patriótica y la Asociación del Trabajo, 1910-1930*, CEAL, Buenos Aires, 1994. MC GEE, Sandra, *Counterrevolution in Argentina, 1900-1932. The Argentine Patriotic League*, University of Nebraska Press: Lincoln and London, 1986.

¹⁷⁴ PUIGGROS, Adriana(direc.) y otros, *Escuela, democracia y orden, 1916-1943*, Historia de la Educación en la Argentina III, Galerna, Bs.As.,1992; cap: “La educación desde la reforma Saavedra Lamas hasta fines de la década infame”; p. 37-38..

y aunque hubo problemas para concretar algunas iniciativas, la situación no fue uniforme en todo el período. Tampoco afectó por igual a todos los niveles educativos relacionados con el agro, en especial en cuanto a la asignación de recursos, que fue una de las cuestiones que revelaba el disímil interés de los sectores dirigentes del momento.

La situación de penuria económica que vivió entre 1918 y 1923 la enseñanza agrícola dependiente del Ministerio de Agricultura de la Nación no tuvo correlato en el nivel universitario. En la Universidad Nacional de La Plata por ejemplo, las facultades de Agronomía y de Veterinaria (separadas luego de 1921), continuaron siendo beneficiadas en la distribución de los fondos presupuestarios, (sólo eran superadas por Físico-matemáticas), aún sin tener en cuenta los correspondientes a la Escuela de Santa Catalina, dependiente de la primera. Un desequilibrio que afectaba a otros establecimientos de educación agraria y extensión de diversas jurisdicciones. Este problema era denunciado en la época por un egresado de la misma Facultad de Agronomía al presentar su tesis, haciendo hincapié en la despreocupación por impulsar la educación agrícola, al mismo tiempo que se ponía presupuesto en las universidades, lo cual iba en contra de lo propiciado por los mismos agrónomos.¹⁷⁵ Se privilegiaba entonces, desde el Estado, la preparación del cuadro dirigente agrario, de extracción generalmente urbana y con un sentido elitista, en detrimento de los niveles educativos dirigidos directamente al productor y su familia.

La falta de repercusión y de resultados prácticos de los proyectos presentados para lograr una ley orgánica de educación agrícola –un problema que no era nuevo-, se extendía a los bajos presupuestos asignados al sector entre 1916 y 1922. Durante la primera presidencia yrigoyenista llegó a peligrar la subsistencia de los establecimientos y la extensión agropecuaria a cargo del gobierno nacional. La reducción presupuestaria que se dio entre 1918 y 1923 fue mayor a un 50 % por la vigencia del primer cálculo (de 1918, muy bajo para el sector, ver Cuadro 13) y sólo se vio paliada por sucesivas asignaciones de fondos extraordinarios. Estas dificultades de financiamiento provocaban la exasperación de los responsables de la enseñanza agrícola, que

¹⁷⁵ GRACIANO, Osvaldo, “Universidad y economía agroexportadora: el perfil profesional de los ingenieros agrónomos, 1910-1930”, en: GIRBAL, de BLACHA Noemí, *Agro, universidad y enseñanza. Dos momentos de la Argentina rural (1910-1955)*, Editorial de la Universidad Nacional de La Plata 1998; p. 42. FRENEAU, Fernando, *Algunas reflexiones sobre la enseñanza técnica agrícola y agronómica en el país*, tesis para optar al título de ingeniero agrónomo, Universidad Nacional de La Plata, 1923; p.29.

denunciaban el “*descontento de las masas estudiantiles que se exteriorizan en forma desagradable ante las instituciones, pueblo y autoridades locales*”. La recuperación se dio recién a partir de 1923 con la ampliación de los recursos, lo que se reflejó en el aumento de producción de las escuelas y las chacras experimentales y la normalización de sus actividades. Para ese año sobre un presupuesto total de 20 millones de pesos, se dedicaron 2,1 millones a enseñanza agrícola.¹⁷⁶

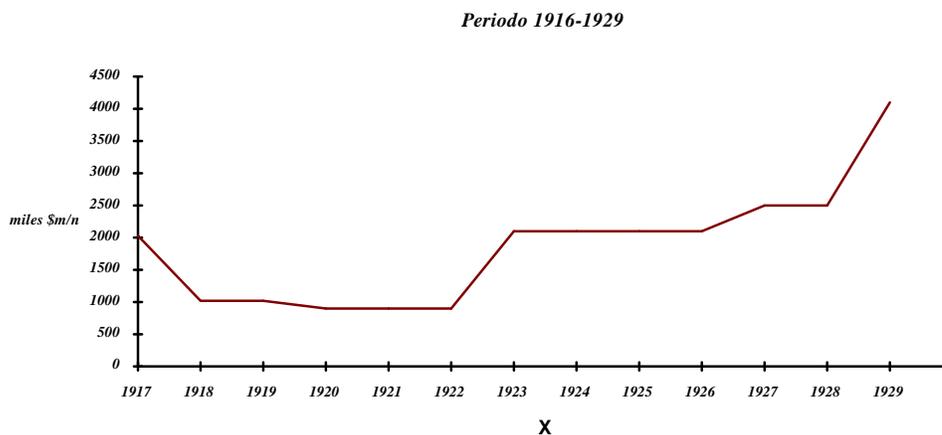
Cuadro 13: Presupuestos de enseñanza agrícola, 1914-1929

Año	miles \$m/n
1914	2600
1915	2100
1916	2200
1917	2030
1918	1020
1919	1020
1920	900
1921	900
1922	900
1923	2100
1924	2100
1925	2100
1926	2100
1927	2500
1928	2500
1929	4100

Fuente: ALLEN, Rodolfo, *Enseñanza agrícola. Documentos orgánicos*, Ministerio de Agricultura de la Nación, Secretaría de Propaganda e Informes, 1929; p. 30.

¹⁷⁶ ALLEN, Rodolfo, *Enseñanza agrícola. Documentos orgánicos...*, op cit, p.104 y 136.

Gráfico 2: Presupuestos de enseñanza agrícola del Ministerio de Agricultura de la Nación



Fuente: ALLEN, Rodolfo, *Enseñanza agrícola. Documentos orgánicos*, Ministerio de Agricultura de la Nación, Sección de Propaganda e Informes, 1929; p. 30.

De todos modos, a nivel parlamentario, la preocupación por el tema se reveló en varios proyectos de educación agrícola de características diversas, que, al igual que el más abarcativo de Tomás Le Bretón, ya citado, no se concretaron. [Ver Apéndice Cuadro C] Una comisión parlamentaria presidida por el socialista Nicolás Repetto presentó en 1919 un proyecto al respecto que eliminaba las Facultades de Agronomía y Veterinaria convirtiéndolas en institutos superiores dependientes del Ministerio de Agricultura de la Nación, ubicándolas como el primer nivel de un sistema que dependería íntegramente de esa repartición. Esta iniciativa provocó la inmediata oposición de agrónomos y veterinarios que se resistían a correr el peligro de ser confundidos con meros técnicos.¹⁷⁷ Se temía, por otra parte, rebajar la categoría académica de estas profesiones en relación a las carreras llamadas *liberales*, sin lograr a cambio una mejora en la situación de las escuelas agrícolas ni de sus egresados.

En ese sentido, el diputado radical Francisco Beiró, proponía un proyecto dirigido exclusivamente al nivel elemental de la enseñanza agrícola, las escuelas

¹⁷⁷ ALLEN, Rodolfo. *Enseñanza agrícola. Documentos orgánicos*, op cit ;p.79. BARNEDA, Joaquín. "Orientación agrícola en la escuela primaria", en: *Archivo de Ciencias de la Educación*, Universidad Nacional de La Plata (en adelante U.N.L.P.), Tomo II, N°4, marzo 1916. GIRBAL de BLACHA, Noemí. "Tradición y modernización en la agricultura cerealera argentina", en: *Jarbuch für Geschichte von Staat, Wirtschaft und Gesellschaft Lateinamerikas*, 1992;p.378-379 y 382.

prácticas, buscando un aporte recíproco del sector productivo a los establecimientos tanto como de éstos a aquél. Se preocupaba por el financiamiento de las escuelas, un tema del que pocos se ocupaban, (entre ellos Carlos Aldao en 1902), y por definir un sistema que favoreciera la posibilidad para los egresados de establecerse efectivamente en una explotación.

El proyecto preveía la instalación de escuelas prácticas de agricultura y ganadería, de jurisdicción nacional y provincial, pero bajo el contralor general del Ministerio de Agricultura de la Nación. Su enseñanza versaría sobre materias específicas de agricultura, horticultura e industrias de granja, incluyendo conocimientos sobre mercados de consumo, cooperativas e instituciones de crédito. El financiamiento estaría dado por un *“impuesto adicional al de contribución directa sobre la tierra de producción de la zona de influencia de cada escuela...”*, que los estados y municipios también aportarían por las tierras fiscales. Para el gobierno de cada escuela se creaba la figura del Consejo de Vecinos, con el fin de dotarlas de autonomía y evitar las trabas burocráticas, a la vez que estimular la presencia y el apoyo de la comunidad. Se establecía que los alumnos, de 17 años como mínimo, así como los egresados, quedarían exentos del servicio militar, siendo considerados mayores de edad a los 20 años. Esto último era necesario para acceder a los beneficios de instalación.¹⁷⁸

En efecto, como una forma de proveerlos de capital se preveían facilidades de crédito a través del Banco de la Nación Argentina, para obtener fondos para arrendar tierra y adquirir los elementos de labor correspondientes, los que se verían afectados por una prenda agraria. También el Banco Hipotecario Nacional otorgaría préstamos a los egresados para adquirir tierras, en condiciones accesibles. La idea central que guiaba la proposición de Beiró era según su propia expresión, *“vincular los tres factores de producción: el trabajo -factor inteligente de hombres preparados por las escuelas prácticas, poniendo a su disposición los otros dos, la tierra y el capital”*. Sin embargo, y de acuerdo a la lógica y fundamentos de este tipo de enseñanza, dirigida fundamentalmente a miembros de familias ya establecidas como propietarias, Beiró proclamaba que un gran número de los egresados ya lo serían, en su condición de hijos y herederos de estancieros y agricultores dueños de sus tierras.¹⁷⁹ Revelaba así los sectores sociales a los que iba dirigido preferentemente el proyecto. Este procuraba

¹⁷⁸ ALLEN, op cit, p.15.

resolver una serie de obstáculos que afectaban a la enseñanza agrícola, y que propendían asimismo a la despoblación de los campos. Uno de ellos era lograr la inscripción en la escuelas de una matrícula adecuada en número, por lo que contenía disposiciones que tenían el objeto de hacer más atractiva este tipo de educación, como la posibilidad de ser exceptuados del servicio militar.

El otro tema previsto en ese sentido, y tal vez más importante, era el referido a tierras y capital, pues tendía a la independencia económica del egresado, para posibilitar que se dedicara a la producción e irradiara en la zona los conocimientos adquiridos. No obstante, y en concordancia con lo afirmado respecto a los destinatarios o futuros egresados por Beiró, no se profundizaba demasiado en el aspecto distributivo de la tierra. Si bien se pensaba en un impuesto progresivo era sólo para la zona de instalación de las escuelas, y no preveía ninguna medida de expropiación para lograr tierras en zonas aptas y cercanas a centros poblados, no sólo en el caso de los egresados sino para la ubicación de las escuelas en lugares adecuados. A pesar de su moderación el proyecto no fue aprobado, aunque fue reiterado luego del fallecimiento de su autor.

Sin embargo, en una encuesta realizada previamente por el diputado – que se presentó como fundamentación de la propuesta - el apoyo de diversos sectores ligados al agro había sido importante, aunque no se contaban entre ellos las más importantes entidades representantes de los productores, más por omisión que por una actitud contraria al proyecto. Tanto quien representaba a los grandes terratenientes pampeanos, la Sociedad Rural Argentina, como la Federación Agraria, representante de los intereses de los chacareros, estuvieron ausentes en la compulsa. De todos modos, el análisis de las respuestas, nos permite conocer algunas opiniones no sólo sobre el proyecto en sí, sino también sobre la situación vigente en cuanto a enseñanza agrícola, agronomías regionales y educación elemental, aunque sesgadas por las características de la actividad de quienes respondieron la encuesta.

En efecto, la mayoría de los representantes del quehacer rural, que expresaron su parecer eran ingenieros agrónomos ligados a reparticiones oficiales o escuelas agrícolas; pero también egresados de las mismas, alumnos de universidades populares, representantes de los productores (entre ellos varias cooperativas) y de la Sociedad Anónima “Molinos harineros y elevadores de granos”, y por supuesto, cada uno de los

¹⁷⁹ ALLEN, op cit, p.19,25.

encuestados respondía dejando traslucir sus propios intereses. El problema de la instalación de los egresados fue el más discutido. Entre los profesionales agrónomos la aproximación al tema era diferente según la posición que ocuparan laboralmente. Quienes eran funcionarios importantes o habían tenido cargos en el Ministerio de Agricultura, aprobaban el proyecto pero sin mayores críticas al sistema existente de enseñanza, del que por otra parte eran ellos mismos los organizadores y al que le habían dado las características vigentes entonces. Era el caso de Tomás Amadeo, que aprobaba recomendando se abrieran nuevas escuelas sin considerar la densidad de población sino la diversidad de condiciones naturales. Propugnaba el sistema belga, que implicaba que el Estado mantuviera un número limitado de establecimientos, mientras que el resto serían privados, pero subvencionados por el gobierno. El ingeniero Ricardo Huergo, por su parte, afirmaba que el proyecto cumplía el fin que se venía persiguiendo de poblar las campañas “*con propietarios agricultores, además de la formación de agricultores competentes*”, mientras que los alumnos serían captados genuinamente y no por conveniencias ajenas al interés en la producción por sí misma, lo que al parecer ocurría entonces.¹⁸⁰

Los profesionales que ocupaban posiciones oficiales subordinadas, en un contacto más directo con el agricultor o las escuelas agrícolas, como los agrónomos regionales y directivos de aquéllas, mostraban una opinión favorable pero mucho más crítica del sistema en vigencia. Se resaltaba la falta de prestigio que tenían las instituciones a causa de ser consideradas “*institutos de corrección*” para ciertos jóvenes ciudadanos, lo que les restaba alumnos, en especial provenientes genuinamente del sector rural. Por otra parte los bajos presupuestos contribuían al mal estado de los establecimientos y por esa razón aprobaban el proyecto pero se pedía además apoyo para las escuelas existentes. Los técnicos agrarios por su parte se quejaban de la dificultad de establecerse por su cuenta u obtener empleo en establecimientos privados, cuyos dueños descreían de los profesionales o cuando más “*los miraban con indiferencia*”. También se expresaron alumnos y profesores de universidades populares,

¹⁸⁰ BEIRO, Francisco. *Proyecto de ley y encuesta sobre escuelas prácticas de agricultura*, Buenos Aires, 1921; p.69- 123.

que, aunque de ubicación urbana, poseían cursos sobre temas agrícolas, y por esa razón, solicitaban se los incluyera entre los favorecidos por las ventajas previstas por Beiró.¹⁸¹

La propuesta recibió varias críticas, basadas la mayor parte en el desacuerdo que manifestaban varios de los encuestados con la existencia del consejo de vecinos, ya que se le atribuía una posible falta de equidad en las decisiones. No faltaban quienes eran partidarios de restringir las facilidades de instalación de egresados “*para evitar abusos*”. Una Sociedad Mutual de Agricultores fue la única que manifestó abiertamente su oposición, ya que resaltaba el hecho, por otra parte real, de que eran pocos los jóvenes de extracción rural que habían cursado el cuarto grado exigido para el ingreso en las escuelas agrícolas, ya que para sus padres ocupaban el lugar de peones cuando alcanzaban la edad suficiente para trabajar el campo. Según esta Sociedad era más positivo introducir elementos de enseñanza agrícola en el nivel primario común y hacer cumplir su obligatoriedad. Finalmente, se establecía una relación directa entre la preparación técnica y la solución de las crisis que afectaban al agro pampeano al afirmar que “*al tener agricultores de verdad se conjugarán las crisis agrarias*”.¹⁸²

Este proyecto, por sus características peculiares, si bien se dirigía a fomentar las escuelas prácticas a nivel nacional, estaba inspirado en las necesidades de la región agrocerealera y en el tipo de explotación que se consideraba mejor para la misma: la granja de producción mixta. Su fundamentación se acompañaba con unas planillas de cálculos de gastos y rendimientos de una granja productora de alfalfa, lino, maíz y trigo, además de tambo, apiario, gallinero y porqueriza, que se calculaba en 50 hectáreas para un egresado o de 300 para cuatro asociados.¹⁸³ En este sentido seguía una larga tradición cara tanto a los profesionales de la ciencia agronómica como a diversos sectores de opinión representantes del quehacer rural, de afirmación de las bondades de la explotación mixta en chacras o granjas. Esta impregnó todo el largo período considerado en este estudio, mostrando notables elementos de continuidad, pero sin llegar a plasmarse en una verdadera reforma agraria. La amplitud de la propuesta, así como su fracaso nos muestra la matriz discursiva no sólo del poder político sino de los profesionales agronómicos, que necesitaban apoyarse en este tipo de proposiciones para

¹⁸¹ BEIRO, Francisco, *Ibíd.* Sus propuestas guardan el eco del *georgismo*, que, según se mencionó en el capítulo anterior, había influido también en algún sector de los profesionales agronómicos de la época.

¹⁸² BEIRO, Francisco. *Proyecto de ley y encuesta...*, op cit.

¹⁸³ ALLEN, op cit, p.24.

legitimar su propio accionar, aunque no siempre llegaran a la concreción práctica de las mismas.

En el resto de la etapa radical no se presentaron nuevos proyectos de ley orgánica en el Congreso Nacional, -sí reiteraciones del de Beiró- aunque hubo propuestas para establecer escuelas en diversas localidades de la región pampeana. Cuando se produjo la recuperación agrícola que llevó a la Argentina nuevamente a su condición de “*granero del mundo*” en la primera mitad de la década de 1920, se aquietaron los conflictos socio-rurales; pero aún así se alzaban voces advirtiendo sobre el atraso de nuestra agricultura “*apegada a procedimientos rutinarios y primitivos*” y la necesidad de superar el rendimiento en calidad y cantidad, a través de la enseñanza práctica y científica. En este caso inscribiendo la iniciativa en un marco más amplio que implicaba solicitar leyes protectoras de los colonos, “*expropiando y subdividiendo los latifundios que son rémora e incultura*”, creando bancos agrícolas, así como reducción de fletes y mejores caminos. Se destacaba la “*modalidad de pueblo ganadero y agricultor*” de nuestro país, con una explícita preferencia en la atención a las zonas litoral, centro y sur, en cuanto al pedido de escuelas que permitieran la capacitación en esas actividades.¹⁸⁴

Una de las notas características de esta etapa era el refuerzo de la desconfianza contra los colonos y peones inmigrantes, a los que se atribuía la falta de una preparación adecuada que incidía en la baja calidad de la producción y la mala explotación del suelo. Pero era sin duda su participación en los conflictos socio-rurales la que producía un mayor resquemor entre los sectores dirigentes, que reaccionaban con propuestas que solían contener un alto grado de xenofobia.

Al mismo tiempo recibía críticas el sistema educativo vigente en la época, que, según sus detractores, orientaba a los nativos a ser “*empleados o doctores*”. En un momento en que, según se afirmaba, “*estamos sintiendo las consecuencias en carne viva, forzados a defender a tiros la nacionalidad misma, amenazada por turbas extrañas que están envenenando y pervirtiendo las masas que llevan también nuestra sangre*”, se señalaba la necesidad de una educación rural adecuada, que sería, según esta versión, más eficaz que la sola implantación de leyes de trabajo y protección social. Desde este punto de vista, propio de un representante de los sectores más

conservadores, alarmados por el conflicto social, se pensaba que se debía lograr además “*la división del latifundio, la facilidad del crédito y la irrigación*”, aunque sin proponer medidas confiscatorias para lograrlo.¹⁸⁵ No era raro que desde esos grupos, alarmados por los lejanos ecos de la revolución rusa, y los más cercanos de la “semana trágica” de enero de 1919, se alertara en contra de los extranjeros, también en el medio rural, reservando la educación agrícola y demás medidas favorables al agricultor para los argentinos nativos, en un intento de contrarrestar la importancia del elemento inmigrante en la campaña pampeana.

Sin embargo, también era frecuente en el discurso sobre la orientación agrícola, el fundamentarla en la necesidad de la propagación de elementos nacionalistas, en pos de una asimilación más completa de los inmigrantes, a través de los más jóvenes, no sólo a la nacionalidad argentina, sino también al sistema social vigente, evitando así los problemas de conflictividad agraria. Pero desde la ciencia agronómica, la voz de Roberto Campolietti alertaba contra quienes creían que todo lo que había que hacer en relación a la asimilación de los colonos, era “*infundirles sentimientos nacionalistas, haciéndoles olvidar los que tengan hacia su patria de origen*”. Esa era una cuestión delicada y a su juicio innecesaria ya que “*una vez que el colono tenga arraigo a la tierra, siente su patria en el pedazo de campo que cultiva, y hacia su patria de origen le queda un sentimiento nostálgico, algo indefinido, que ya no tiene presa en su conducta*”.¹⁸⁶ Quien escribía estas palabras, aunque de dilatada actuación en nuestro país, era de origen italiano, y en consecuencia compartía los sentimientos hacia su lugar de nacimiento con los colonos inmigrantes, pero al mismo tiempo su formación académica lo inclinaba a propugnar el amor a la tierra de trabajo, y la necesidad en consecuencia del arraigo permanente del agricultor, que consideraba fundamental para su patria adoptiva.

La mala distribución de la tierra era advertida como un freno a las posibilidades de éxito a la capacitación del agricultor y la educación agrícola de los jóvenes, al no ofrecer atractivos para hijos de agricultores arrendatarios, que se veían constreñidos a la

¹⁸⁴ CONGRESO NACIONAL. Cámara de Diputados, *Diario de Sesiones*, 29/9/1926, Proyecto sobre escuela práctica de agricultura y ganadería en Bolívar, por Rogelio Solís.

¹⁸⁵ VILLAFANE, Benjamín, *Nuestros males y sus causas*, Buenos Aires, 1919; pp. 35-36. GIRBAL de BLACHA, Noemí, *Inmigración, discriminación y control social en el campo argentino (1914-1930)*, *Estudio de casos a través de la información diplomática y consular*, 1992.

aplicación de conocimientos técnicos en tierras arrendadas por cortos períodos. Esta situación exoneraba de algunas culpas a la población nativa, según se afirmaba desde la Facultad de Agronomía, ya que *“el burocratismo y la empleomanía que caracterizan al elemento nativo de nuestra población no es un vicio, sino una consecuencia económica de la mala distribución de la tierra”*.¹⁸⁷

La *prédica ruralista* tendía así hacia la formación de lo que se consideraba el *verdadero hogar rural*, que por sus características incitara a la unión de la familia y a un relativo bienestar, evitando a los jóvenes la opción de emigrar a las ciudades. Una afirmación muy común en la época, se refería a que *“al contrario que en Europa o Norteamérica.. entre nosotros el hijo del agricultor suspira siempre por las ciudades ...”*, había en consecuencia que *“hacer al agricultor”* empezando por el principio, la formación del hogar y del *“tipo rural”*. Las escuelas existentes sufrían la crítica de no estar enfocadas en lograrlo sino en que las oficinas estuvieran llenas de peritos agrónomos con conocimientos teóricos. Por ello se proponía desde la Cámara de Diputados convertirlas en colonias agrícolas, para *“transportar a la escuela de agricultura la vida del campo tal cual ella es”* y que el alumno *“saque la conciencia de que es un agricultor, no un universitario”*.¹⁸⁸ La crítica al empleo administrativo de los egresados era un tema reiterado, en 1916, en base a ese argumento el diputado radical Carlos Rodríguez destacaba la importancia de la enseñanza extensiva para el colono adulto, pidiendo instalación de chacras de demostración. En esa línea de pensamiento, en respuesta a una nota de dos egresados de Bell Ville que pretendían ingresar al MAN, Tomás Amadeo negaba esa posibilidad pues se desvirtuarían los fines de las escuelas, de *“preparar expertos en todas las faenas del campo para que apliquen de inmediato los conocimientos adquiridos en las industrias rurales. No preparan ni pueden preparar para los empleos de la administración”*¹⁸⁹.

¹⁸⁶ CAMPOLIETTI, Roberto, “La organización de la agricultura argentina”, 1929, cap. 3, en: *Ruralia*, octubre de 1990; p.165.

¹⁸⁷ SILVA BARRIOS, *Bases para una nueva legislación de tierras públicas*, 1922; tesis para optar al título de ingeniero agrónomo, inédita, p.13.

¹⁸⁸ CONGRESO NACIONAL. Cámara de Diputados, *Diario de Sesiones*, 9/9/1925, Proyecto de colonias- escuela de agricultura y granja en los puntos que se considere convenientes, dentro de las zonas agrícolas, por Francisco Martínez; tomo 4,p.256-257.

¹⁸⁹ CONGRESO NACIONAL. Cámara de Diputados , *Diario de Sesiones*,18/9/1916; p.2119. MAN, *Boletín*, enero –febrero, 1915, Tomo XIX, Nº1-2; p.7.Desde la Oficina Internacional del Trabajo, se afirmaban pocos años después una posición semejante. Al hablar de la enseñanza agrícola se hacía referencia a los límites a establecer, se recomendaba aplicarse a los hechos concretos y a las realidades cotidianas importantes. “Un límite inferior resulta del hecho de que los conocimientos inculcados deben

Es entonces necesario considerar dos problemas que se reiteraban en este tipo de argumentaciones, y que generalmente se presentaban entrelazados,. Por un lado el acceso a la administración pública como un hecho no deseado por ser un elemento que llevaba a la urbanización del egresado, aunque también probablemente una perspectiva de ascenso social, que no era tampoco la finalidad deseada. Con esta se enlaza la segunda cuestión, ya que a través de este discurso nuevamente surgía el problema de los límites al saber popular, y el elitismo de la profesión agronómica se revelaba en la concreción de un campo de saberes que no debía tener competencias. Esta cuestión podía aparecer ligada a una crítica a la absorción por la burocracia estatal de los egresados de las escuelas agrícolas, así como mostrando el temor a la urbanización creciente.

Si bien la política académica se organizó como una manera de convertir a las facultades de agronomía en centros de investigación científica y de formación de profesionales para la empresa privada, *“fue sin embargo, la formación de personal técnico para el Estado y capacitado para atender los problemas agrícolas el rasgo predominante en el perfil profesional de los ingenieros agrónomos en todos esos años”*. En la Facultad de Agronomía y Veterinaria de La Plata (a partir de 1920 dos facultades separadas), el claustro de profesores fue conformado mayoritariamente por personas que simultáneamente actuaban en el Ministerio de Agricultura de la Nación, y en algunos casos del de Obras Públicas de Buenos Aires, en cargos importantes pero asimismo como técnicos. Tomás Amadeo, Ricardo Huergo, Alejandro Botto, Sebastián Godoy, Carlos Girola, Enrique Nelson, José Cilley Vernet, Fidel Maciel Pérez, integraban el cuerpo docente hasta la crisis universitaria en 1919-20, y eran también funcionarios. El elenco se renovó luego de esa fecha, estando al frente Amadeo y Botto, pero con las mismas características de vinculación al Estado.¹⁹⁰ Muchos de estos personajes realizaban, también, su actividad como funcionarios en relación a la enseñanza agrícola elemental, con poder de decisión en cuanto a la orientación de la misma. Además de cuestiones ideológicas o intelectuales, pesaran también problemas prácticos en cuanto a mantener en manos de los egresados universitarios un campo laboral importante como

poder ser puestos inmediatamente en práctica por el mismo alumno. Por otra parte *es asimismo inútil el enseñar demasiado*” (traducción y cursiva nuestros), en: “L’enseignement professionnel agricole”, Bureau International du Travail. *Etudes et Documents*, Serie K, Agriculture, N° 9, Genève, 1929;p.46.

¹⁹⁰ GRACIANO, Osvaldo, “Universidad y economía agroexportadora: el perfil profesional de los ingenieros agrónomos, 1910-1930”... op cit; pp.28, 30-33.

lo eran las reparticiones estatales, que se vería restringido si accedían al mismo sin obstáculos los graduados de las escuelas agrícolas.

Los ingenieros agrónomos reivindicaban para sí el monopolio del campo científico de su especialidad, en el que no podían admitir la concurrencia de los meros técnicos, de ahí el interés de evitar que las escuelas especiales se excedieran en la formación general de sus egresados, traspasando el límite de lo puramente empírico. Aplicamos aquí el concepto de campo científico, tal como lo propone Pierre Bourdieu, como un *“sistema de relaciones objetivas entre las posiciones adquiridas (en las luchas anteriores) es el lugar (es decir, el espacio de juego) de una lucha de concurrencia, que tiene por apuesta específica el monopolio de la autoridad científica, inseparablemente definida como capacidad técnica y como poder social, o, si se prefiere, el monopolio de la competencia científica, entendida en el sentido de capacidad de hablar y de actuar legítimamente (es decir, de manera autorizada y con autoridad) en materia de ciencia, que está socialmente reconocida a un agente determinado”*.¹⁹¹ En este caso los profesionales agronómicos egresados de las universidades nacionales de Buenos Aires y La Plata en ese entonces defendían para sí el monopolio de la competencia científica en su especialidad. Se sentían amenazados cuando en algunos proyectos de ley se intentó quitarle su carácter universitario, pero también por la concurrencia de los técnicos egresados de las escuelas agrícolas, especialmente si éstos accedían a la función pública. No obstante ser los propulsores de esa modalidad de enseñanza y quienes en definitiva le daban unidad y coherencia, también se sentían llamados a establecer los límites a que ella debía confinarse.

II.2.1- Escuelas prácticas y especiales

En esta coyuntura, las escuelas agrícolas existentes continuaron funcionando, aún con las dificultades denunciadas,[ver Mapa 2] y se mantuvo un número de egresados bajo pero relativamente constante. Durante el ministerio de Tomás Le Bretón, y cuando Alejandro Botto -uno de los referentes de la carrera de agronomía en la Universidad Nacional de La Plata- ocupó la función de director de enseñanza agrícola del Ministerio de Agricultura de la Nación (a partir de 1924), la situación comenzó a

¹⁹¹ BOURDIEU, Pierre, *Intelectuales, política y poder*, Eudeba, 1999; p. 76.

mejorar, en gran parte por el aumento de las partidas presupuestarias y el nuevo interés puesto en esta rama de la repartición.

La mejora en la producción de los establecimientos (medida por la entrada en concepto de ventas) fue producto de aquella situación. Fue un aspecto en el cual se destacaba la escuela de Casilda [ver cuadro 14]. Ésta había conquistado un merecido prestigio por la producción de semilla de *pedigree*, especialmente el trigo “38 M.A.” y el maíz “selección Casilda” -debidos a la labor de investigación del director Silvio Spangenberg-, que se vendía a los productores de la zona, alcanzando en 1927 a un verdadero record. Dichas variedades también eran producidas en Las Delicias, así como el maíz “selecto Delicias” y un centeno ruso especial, lo que permitió su distribución en una vasta zona del litoral, en lo que recibió la colaboración del gobierno de Entre Ríos y de la empresa de ferrocarril que la atravesaba.¹⁹²

Cuadro 14 : Entradas en concepto de ventas de productos

	\$m/n					
Escuela	1922	1923	1924	1925	1926	1927
Casilda	7.839,36	11.342,37	18.125,99	24.266,91	23.633,83	47.123,23
Córdoba	5.788,10	9.582,80	6.684,98	8.863,48	--	15.038,05

Fuente: M.A.N., *Memorias*, 1925; p.74; *Ibíd.*, 1927, p.49, 51.

· sin datos

Por las características de la enseñanza, por su alumnado y la organización misma de los establecimientos, las escuelas agrícolas solían presentar una situación relativamente oscilante en cuanto al éxito de su gestión educativa, muy ligada también a los resultados de la producción, cuestión que era más fácil de superar cuando existió una dirección estable durante un período prolongado, como la gestión del ingeniero Silvio Spangenberg en Casilda. También a nivel general, si bien las políticas de Estado en relación al sector agrario solían estar sujetas a los cambios partidarios y su permeabilidad a las exigencias de los diversos grupos de presión, la actuación del Ministerio de Agricultura presentaba una continuidad otorgada por sus cuadros profesionales agrónomos. Era un reflejo asimismo del nivel educativo y de extensión

y por ejemplo, los planes de estudio aprobados en 1914 continuaron en vigencia en esta etapa hasta la modificación producida en 1925. La renovación de ese año no fue de fondo, pues los conceptos principales se mantenían: enseñanza *a pie de obra*, *internado tutorial* y excursiones de estudio, como bases fundamentales del sistema educativo agrario, pero se proponía un mayor acercamiento a las preferencias de los productores por la profundización del aspecto práctico de la enseñanza.

Se encaró entonces una reforma de las escuelas prácticas, en las que profundizaba los conceptos de instrucción *a pie de obra* y en forma *concéntrica*, a tal punto que se eliminaba el plan de estudios y programa para reemplazarlos por un “*plan de explotación*”, el cual debía ser “*razonable*” y concebido para lograr “*el mayor rendimiento y calidad*” en la producción. En consecuencia, según las palabras de Botto: “*el texto es la práctica diaria, el programa es el trabajo del año y la enseñanza es la consecuencia del trabajo*”. Las explicaciones se darían casi exclusivamente sobre el terreno y con un criterio regional, insistiéndose nuevamente en asimilar la explotación de la escuela a un establecimiento privado. Las prácticas se repetirían en los tres cursos, pues el plan de explotación era único, la diferencia se daba en la gradación y la profundidad de los conocimientos. En una síntesis que resumía las ideas que servían de base a esta concepción de la enseñanza agrícola práctica, se afirmaba que “*la vida agrícola de las escuelas prácticas es la regional, su programa, el plan de explotación; su sistema, enseñar haciendo; sus procedimientos, observar, razonar y practicar*”.¹⁹³

Las escuelas prácticas cumplían la función de capacitar a los jóvenes pertenecientes a familias de productores directos, colonos o chacareros de la región pampeana. Por esa razón desde Azul (provincia de Buenos Aires), el director del colegio nacional de esa localidad, que pedía para la misma una escuela de esa modalidad, afirmaba que “*sabiamente distribuidas, bien dirigidas, y un cambio en nuestro sistema impositivo que grave al capital muerto, son los medios llamados a transformarnos, dando vida al obrero, horizontes nuevos a nuestra juventud. Y convertirá a nuestra república tributaria en una nación verdaderamente independiente*”.¹⁹⁴ Alejandro Botto contemplaba transformar a los alumnos en

¹⁹² M.A.N., *Memorias*, 1927; pp. 51 y 57.

¹⁹³ M.A.N., *Memorias*, 1925; p. 82. “Escuelas prácticas de agricultura. Reglamento general (1925)”, en: ALLEN, R., *Enseñanza agrícola. Documentos orgánicos...*, op cit, pp.326-331.

¹⁹⁴ REMONDEAU, Federico, *Nuevas orientaciones para la juventud argentina*, Buenos Aires, 1917; p. 81.

“*aprendices de agricultura*”, asignándoles un jornal diario de estímulo, sistema que sólo se había utilizado en la escuela de San Juan. El objetivo era atraer a los hijos de los calificados como *verdaderos agricultores*, que antes no concurrían por ser utilizados en la chacra de sus padres para economizar el salario correspondiente, con la consiguiente dificultad para las escuelas en cuanto a recibir una matrícula satisfactoria. Sin embargo este sistema no alcanzó aplicación general porque existía la categoría de alumno pensionista, que debía abonar \$200 m/n como pensión anual. Este sistema no fue eliminado pues una de las entradas de las escuelas era la cuota de los alumnos, aunque existían becarios y se reservaba un cupo de 15 vacantes para hijos de agricultores, de las 25 que se disponían para cada curso.¹⁹⁵

En el caso de las escuelas especiales, como las de Córdoba y Casilda, su carácter era distinto, se consideraban *de carácter profesional*, y se interpretaba que el propietario, mayordomo o encargado de una explotación agraria debía tener una amplia instrucción, que lo habilitara para conducir el establecimiento pero también para dirigir al personal. Quedaba implícito que se trataría de propiedades de mayor envergadura como empresa económica que los que dirigirían los egresados de escuelas prácticas, por lo que era necesario no sólo sólidos conocimientos técnicos sino también una buena cultura general. En este caso también se adoptaba el régimen de internado, no sólo por una cuestión de lejanía de los hogares del alumnado, sino para cumplir las finalidades de la educación agrícola-comercial, con una concentración y dedicación al trabajo que se consideraban difíciles de lograr con alumnos externos.

Al igual que en las escuelas prácticas, el principio que regiría la enseñanza sería *al pie de obra*, bajo un método objetivo, práctico y experimental; se tendía específicamente a “*la reducción paulatina de las formas teóricas de enseñanza, a medida que se han dotado y mejorado las instalaciones y el material técnico, la intensificación de la enseñanza de la administración práctica*”. Se establecía en el reglamento la realización de excursiones de estudios a los establecimientos agrícolas y a las exposiciones a las que la escuela presentaría sus productos. Las exigencias para los aspirantes continuaban siendo semejantes, haber cursado el sexto grado de la escuela primaria y un examen de ingreso, del cual se eximirían en ese caso quienes hubieran aprobado el segundo año de una escuela secundaria. Los alumnos pensionistas

¹⁹⁵ M.A.N., *Memorias*, 1925; p. 82- 83.

abonarían una cuota de \$400, es decir el doble que en las escuelas prácticas.¹⁹⁶ Estas condiciones tendrían indudablemente a una restricción en el ingreso pues para el simple hijo de chacarero realmente se hacía muy difícil cumplirlas, e implicaban el haber completado el ciclo primario o parte del secundario en la zona urbana, la única dotada de esos niveles de enseñanza.

Cuadro 15: Plan de estudios de la Escuela de Casilda en 1925

Primer año	Segundo año	Tercer año
Idioma nacional Francés Aritmética y geometría aplicadas Agricultura general y material agrícola Horticultura y arboricultura general Zoología aplicada Zootecnia general aplicada Elementos de química, física y meteorología Trabajos prácticos y experimentación	Francés Aritmética y geometría aplicada, dibujo Contabilidad comercial Instrucción cívica y moral Agricultura especial Horticultura y Jardinería especial Arboricultura especial Zootecnia especial Elementos de botánica especial aplicada Higiene y primeros auxilios Trabajos prácticos y experimentación	Agricultura especial (practicatura) Administración y contabilidad agrícola Industrias agrícolas Maquinaria agrícola especial Entomología y patología agrícola Enfermedades del ganado Elementos de construcciones rurales Elementos de agrimensura Trabajos prácticos y experimentación

Fuente: ALLEN, Rodolfo, *Enseñanza agrícola. Documentos orgánicos*, Ministerio de Agricultura de la Nación, Sección Propaganda e Informes, 1929; pp. 337-341.

Estas escuelas preveían un “*plan de explotación*” que en primera instancia se dirigía a satisfacer las necesidades de las mismas en cuanto a enseñanza y mantenimiento, pero también a realizar una fecunda labor de extensión en la zona. Esta se complementaba con la realización de publicaciones de difusión para los agricultores en la prensa local o de ciudades grandes cercanas, y la evacuación de consultas de la más variada naturaleza. Contaban entonces con una estación agronómica anexa en la que se realizaban estudios y experiencias. A partir de allí se centraban en la producción de semillas y reproductores de *pedigree* [como se consignó más arriba] que luego se ponían a disposición de los productores a precios acomodados. En ese sentido, el agrónomo Silvio Spangenberg hacía una verdadera declaración de principios en relación

¹⁹⁶ M.A.N., *Memoria*, 1925; p.73. “Escuelas especiales de agricultura. Reglamento general y planes de estudio (1925)”, en: ALLEN, R. *Enseñanza agrícola. Documentos orgánicos...*, op cit, pp.337-341.

a la enseñanza agrícola, al fundamentar el plan de explotación del establecimiento que dirigía, al que consideraba *“un guardián avanzado de la explotación granjera en gran escala, cuya evolución progresista no tardará en imponerse en esta vasta zona como una necesidad para la creación de una agricultura bien sistematizada, a base de hogares propios, en donde la familia campesina pueda vivir rodeada de las comodidades elementales que brinda la civilización y sin que las crisis que se suceden frecuentemente en los precios de los cereales conmuevan, como ahora, su estabilidad”*.¹⁹⁷

En relación a las escuelas prácticas del Ministerio de Agricultura de la Nación, en la región pampeana funcionaban la de pratically y lechería de Bell Ville, de ganadería y agricultura de Las Delicias, de ganadería de Olavarría, y una granja-escuela en Tandil (fuera de la región existían la de cultivos subtropicales de Posadas y de fruticultura y aprovechamiento en San Juan). En Olavarría el cultivo de cereales, la obtención de forrajes y especialmente la industria de la leche constituían la base de su enseñanza, compatible con las características de la zona, en la que concurría con éxito a las exposiciones con sus productos lácteos. Las Delicias, en Entre Ríos, se dedicaba al cultivo de trigo y lino, a pesar de que parte de sus tierras eran inundables. En 1925 se intensificó también la enseñanza ganadera, lo que hizo que los productores de la zona solicitaran a los alumnos para las tareas específicas de castrado y vacunación. En Bell Ville la especialización en pratically y lechería era complementada con el cultivo de trigo y la producción de productos de granja, con los cuales se presentaba en diversas exposiciones (La Plata, Salto en Uruguay). La granja-escuela Ramón Santamarina de Tandil, dedicada a enseñanza de lechería, quesos y explotación racional de la granja se estaba organizando en 1924 y a partir del año siguiente comenzó a recibir alumnos, en cursos breves. La importancia que pronto adquirió este establecimiento se debió a su especialización en quesería, siendo el “cheddar” su principal producto, que conformó en 1927 la remesa (de 6000 kg) que el gobierno nacional exportó experimentalmente a Londres, con una evaluación positiva de su calidad por parte de los expertos ingleses.¹⁹⁸ Surgió este establecimiento en momentos en que se había superado la crisis ganadera de posguerra, cuando además la situación de prosperidad que se vivía a mediados de la

¹⁹⁷ M.A.N., *Escuela Nacional de Agricultura de Casilda*, 1926, Memoria presentada por el director Ing. Silvio Spangenberg; p. 48.

¹⁹⁸ M.A.N., *Memorias*, 1924-1928. Sobre Tandil, Memoria de 1928, p.54.

década del '20 permitía aumentar la demanda interna de productos relacionados con una alimentación más variada, que incluía los derivados lácteos, lo cual favoreció el éxito y prestigio inicial del establecimiento.

En cuanto a la inscripción de alumnos en las escuelas agrícolas, ésta se veía ligada a la capacidad de recepción de los mismos establecimientos y se trató de mantenerla constante en el período, pero fue afectada por los años de restricción presupuestaria en la mayoría de las escuelas nacionales. Por otra parte, el desgranamiento de la matrícula era grande a lo largo de los tres años de estudio, por lo que sólo un número reducido era el que recibía sus certificados finales (que es lo que reflejaba la estadística), previo haber realizado un stage en una empresa agropecuaria para completar su formación.

Cuadro 16: Alumnos inscriptos y egresados de las escuelas agrícolas nacionales 1912-1920

Año	Córdoba		Casilda		Bahía Blanca		Bell Ville		Las Delicias		Olavarría	
	I	E	I	E	I	E	I	E	I	E	I	E
1912	39	-	-	5	45	6	26	5	20	-	-	-
1913	85	12	53	-	52	7	26	6	35	-	-	-
1914	118	14	61	11	41	12	47	5	44	5	-	-
1915	79	15	67	16	--	--	--	--	--	--	-	-
1916	81	15	70	16	31	16	64	17	34	7	34*	-
1917	75	9	73	15	38* *	--	56	15	-	-	44	-
1918	86	15	88	13	-	-	81	24	62	5	53	12
1919	72	#	85	16	-	-	57	11	51	1	38	5
1920	65	23	83	14	-	-	43	13	27	6	22	9

-- sin datos

* año en que empieza a funcionar

** cierre de la escuela. La escuela de Bahía Blanca, especializada en mecánica agrícola, tuvo que ser desmantelada en 1917, dado que no poseía tierras para las prácticas y resultaba muy onerosa. Su material fue trasladado a Olavarría y Bell Ville, y se aumentó el presupuesto de estos establecimientos para mecánica agrícola.

clausura por disciplina

Fuente: Ministerio de Agricultura de la Nación, *Memorias*, 1916, 1920, 1925.

A analizar el destino laboral de los egresados, es importante consignar que se constataba que en Casilda –escuela para la que existían datos- más del 50% de los mismos trabajaban en establecimientos rurales. Entre 1914 y 1927 habían egresado 219 alumnos, 208 hasta 1926, con un promedio de 16 por año. El director de la escuela informaba que el 65,26% de los alumnos egresados hasta esa fecha estaban trabajando. De ellos el 44,21% se sabía que se dedicaban a trabajos integrados al gremio agrícola, ya sea como administradores, encargados de colonias, mayordomos, en el comercio agrícola o en establecimientos propios; el 7,89 % desempeñaban funciones técnicas en escuelas agrícolas y el 13,15 ocupaban empleos particulares u oficiales en las ciudades.¹⁹⁹ Esta situación avalaba los argumentos a favor de esta modalidad, e iba en contra de sus detractores que le reprochaban el formar elementos para la burocracia del ramo, aunque esta también era nutrida por esos técnicos.

Cuadro 17 : Escuela práctica de Olavarría. Alumnos inscriptos y egresados 1918-1928

Años	I	E	Años	I	E
1918	53	12	1924	29	-
1919	37	3	1925	34	6
1920	23	8	1926	29	10
1921	25	8	1927	26	2
1922	11	-	1928	28	3
1923	22	-			

Fuente: ALLEN, Rodolfo, *Enseñanza agrícola. Documentos orgánicos*, Ministerio de Agricultura de la Nación, Sección Propaganda e Informes, 1929; p.106.

La escuela de Santa Catalina, dependiente de la Universidad de La Plata era un caso particular por su ubicación institucional que la hacía teatro de disputas de las distintas fracciones de poder académico. Fue afectada durante la etapa que analizamos aquí por una fuerte crisis y por la rivalidad de influencias entre los integrantes del Consejo superior de la Universidad. Pasó por diversas vicisitudes, que incluyeron una intervención administrativa en 1919 por “*deficiencias en la prestación del servicio educativo*”. Era corriente recurrir al argumento de la falta de practicidad de la enseñanza que “*había dejado de lado el aspecto profesional, práctico, para crear una*

¹⁹⁹ M.A.N., *Memorias*, 1925; p.74; *Ibíd*em, 1927; p. 50. M.A.N. , *Escuela Nacional de Agricultura de Casilda*, 1926, Memoria presentada por el director Ing. Silvio Spangenberg, p.24, 26.

especie de bachillerato agrícola, preparando a los alumnos más para los estudios agronómicos que para el oficio”, lo cual se consideraba totalmente inadecuado.²⁰⁰

Según la visión subjetiva que se tenía en la época de las características que debían tener tanto una escuela agrícola como su alumnado -y fundamentalmente del destino que se les tenía reservado- la enseñanza debía limitarse casi exclusivamente a lo puramente práctico, pues el objetivo era que el alumno se asentara en el campo en una explotación privada, y frenar su aspiración a estudios superiores o al empleo administrativo. Sin embargo también predominaba entre los sectores intelectuales ligados a la universidad un concepto más humanista y ciertamente algo enciclopédico de lo que debía ser el capital cultural de un egresado del nivel medio de educación. El problema era que un establecimiento como Santa Catalina no entraba directamente en esta categoría reservada a los colegios nacionales, por ser una institución técnica agraria. Ambas concepciones entraban entonces en conflicto y perjudicaban la acción de la escuela. Su plan de estudios contaba con materias generales y específicas de la especialidad agraria, y constaba casi de la misma asignación horaria para las clases en el aula que para las prácticas de campo y experimentación.

Cuadro 18: Plan de estudios de la Escuela de Santa Catalina en 1920

Primer año	Hs.	Segundo año	Hs.	Tercer año	Hs.	Cuarto año	Hs.
Idioma nacional	3	Idioma nacional	3	Idioma nacional	2	Filosofía	2
Francés	3	Francés	2	Francés	2	Matemáticas	2
Historia	3	Química	3	Química	2	Geometría	3
cívica	y 3	Cs. Naturales	3	Zootecnia	3	aplicada	
Aritmética	y 3	Dibujo	2	Dibujo	2	Industrias de leche	3
contabilidad	2	Física	2	Física aplicada	2	Higiene	y 3
Cs. Naturales	3	Matemáticas	3	Matemáticas	3	primeros auxilios	
Dibujo	18 a	Agricultura	3	Agricultura	3	Química	2
Física	22	Trabajos prácticos y experimentación	18 a 22	Arboricultura	3	Economía	
Trabajos prácticos y experimentación				Trabajos prácticos y experimentación	18 a 22	comercial	y 2
						contabilidad	2
						Dibujo	2
						Trabajos prácticos y experimentación	18 a 22

Fuente: VIDAL, José, *Puntos de vista sobre enseñanza agrícola*, 1923, tesis inédita para optar al título de Ingeniero agrónomo en la Universidad Nacional de La Plata; p. 16.

²⁰⁰ VIDAL, José, *Puntos de vista sobre enseñanza agrícola*, 1923,... op cit; p.5.

Una currícula que en parte daba la razón a quienes la tildaban de enciclopédica y poco práctica, ya que en el conjunto las materias especializadas no ocupaban el espacio necesario, y estaban omitidas cuestiones importantes como maquinarias agrícolas, ganadería o industrias rurales (salvo la lechería).

Por último, en 1928, tras duros conflictos que tuvieron por eje a la escuela, y pese al movimiento de opinión que trató de evitarlo, el Consejo Superior de la Universidad decidió su supresión, transformándola en Instituto Fitotécnico y Campo de Experimentación para los alumnos universitarios. Una función que en parte ya venía cumpliendo, pues los estudiantes de tercer año de la carrera de agronomía, pasaban los tres meses de receso en la institución como parte de su formación práctica. Triunfó así la posición más crítica al sistema vigente, y como justificación se hacía referencia al “*foco de perturbación constante*” que se suponía constituía la escuela, que no era “*un instituto universitario, ni siquiera secundario*” y “*sin embargo, se utiliza normalmente para ingresar a la Universidad, con lo que se resiente notablemente la calidad de la enseñanza que ésta da a sus egresados*”. Aún en 1930 se proseguía discutiendo el problema, pues surgían voces de protesta por la supresión de la escuela, a lo que se contestaba que no era función de la Universidad el mantener escuelas de ese tipo; una actividad que incumbía a la División de Enseñanza Agrícola del Ministerio de Agricultura.²⁰¹ En poco tiempo, en 1933 cuando los vaivenes políticos habían impuesto nuevas autoridades a la universidad, se crearía la escuela agrícola de Veinticinco de Mayo, dependiente de la UNLP, que aceptó la donación de María Cruz Inchausti de los terrenos necesarios para ese fin particular.

Uno de los temas que se discutían aquí era una vez más el concepto de estricta jerarquización que, de acuerdo a los sectores dirigentes, debía tener el sistema de educación agraria. El nuevo status de Santa Catalina estaba más en armonía con la concepción vigente, que separaba los estudios superiores agronómicos de los niveles inferiores. Se consideraban aquéllos formadores de una *élite en el sentido agrario*, única detentadora del saber técnico-teórico, que debía sustentar desde las políticas públicas hasta el asesoramiento al productor. Posiblemente la escuela Inchausti, como

²⁰¹U.N.L.P., *Boletín*, 1920,p.213-214;1930,p.35-36. LUBERTINO, José, *La histórica escuela de Santa Catalina*,1928. GRACIANO, Osvaldo, “Universidad y economía agroexportadora: el perfil profesional de los ingenieros agrónomos, 1910-1930”..., op cit, p. 47.

establecimiento nuevo, sin tradición, produciría menos resquemor en ese sentido que la histórica escuela de Santa Catalina.

Las escuelas agrícolas provinciales de Dolores y Coronel Vidal, por su parte, también sufrieron un período crítico; continuaron su accionar, aunque con un nivel muy bajo de egresados (incluso en el caso de fuentes comparables, parece haber sido menor que el declarado en las Memorias del Ministerio de Obras Públicas). En Vidal la incidencia de la primera comisión directiva que había subsistido luego de su estatización finalizó en 1922, cuando el gobierno determinó su disolución para evitar conflictos que habían sido frecuentes en los primeros años de existencia de la escuela.

Cuadro 19: Alumnos inscriptos y egresados (1922-24) .Escuelas prácticas provinciales

Año	Coronel Vidal		Dolores		La Plata	
	Nºalumnos	egresados	Nºalumnos	egresados	Nºalumnos	egresados
1922	25	8	22	4	15	6
1923	35	5	24	6	16	6
1924	36	3	24	6	18	7

Fuente: PROVINCIA DE BUENOS AIRES, Ministerio de Obras Públicas, *Memorias*,1924;p.489.

Cuadro 20: Egresados de la escuela de Dolores, 1919-1933

Año	Nº egresados	Año	Nº egresados
1919	3	1926	3
1920	3	1927	7
1921	3	1928	no hubo inscripción
1922	no hubo	1929	1
1923	3	1930	no hubo egresados
1924	5	1931	1
1925	4	1932	1
		1933	5

Fuente: Escuela Agropecuaria "Osvaldo Magnasco", *75º aniversario,1910-1985. Dolores, Nómina de egresados desde 1919 a 1984*, Dolores, 1985;p.10.

Subsistía, sin embargo, un problema en el sistema de enseñanza agrícola, contemplado en los nuevos reglamentos aprobados en 1914 y en el proyecto Beiró, y que persistió por largo tiempo. Al parecer, las escuelas eran -en cierta manera- consideradas por algunos como un lugar de castigo para hijos rebeldes o muchachos sin hogar fijo, lo cual les restaba prestigio en el conjunto de posibles aspirantes. Una

preocupación fundamental en el caso de las escuelas especiales, destinadas a formar a los administradores profesionales de una explotación. En ese sentido los autores de los reglamentos se vieron en la obligación de aclarar que “*los alumnos deben estar compenetrados de que la escuela no es un establecimiento de corrección ni un asilo; sino por el contrario, un establecimiento que llama a su seno a los mejores, a los buenos, a los que tienen verdadera vocación por la profesión, a los que, por su conducta y consagración ejemplares constituyan una esperanza como factores eficientes del mejoramiento agrícola e industrial de la República...*”. Una advertencia que se repetía en 1925 y 1934 en las sucesivas modificaciones de planes de estudio del MAN, pero también de las escuelas agrícolas bonaerenses, como una muestra de que el problema persistía más allá de los cambios en la coyuntura agraria.²⁰²

Es que la orientación agrícola de la enseñanza y la celebración de las virtudes de la vida rural tenían otra vertiente posible. En efecto, el medio urbano, que era considerado como un *foco pernicioso* para la juventud en general, lo era aún más para la infancia abandonada o en situación de riesgo, y ello conllevaba la idea de que esos *vicios* que supuestamente inculcaba la vida en la ciudad podían ser reformados o removidos por la influencia del medio rural.

Según se ha afirmado, “*la prédica ruralista encontraba expresión también en el énfasis que muchos reformadores ponían en la organización del servicio social para la infancia con la creación de escuelas-granjas, proyectos de colonización agrícola y cooperativas para jóvenes. Se trataba de transferir fuera de la ciudad a la infancia desvalida, radicándola en el mundo más sano del campo*”.²⁰³ La idealización del mundo rural, se unía a una finalidad terapéutica y moralizante. En este caso, la vida al aire libre y el trabajo en la campaña actuarían no sólo en el sentido de procurar una existencia más sana y una profesión estimada adecuada al menor abandonado o desvalido, sino que sería el medio elegido para los que necesitaran una “corrección” moral. Los establecimientos surgidos bajo estas premisas tenían por ello un carácter distinto al de las escuelas agrícolas comunes, pero podemos pensar que las ideas

²⁰² ALLEN, Rodolfo. *Enseñanza agrícola...*, op cit, “Escuelas de Mendoza, Tucumán y Córdoba. Reglamento interno (1916)”, p.313; Ibídem, “Escuelas especiales de agricultura. Reglamento interno (1925)”, p.345. MAN, Dirección General de Enseñanza agrícola, *Reglamento general para las escuelas especiales de agricultura*, Buenos Aires, 1934; p. 15. PROVINCIA DE BUENOS AIRES, Ministerio de Obras Públicas, Dirección de Agricultura, Ganadería e Industrias, *Anuario rural*, 1936; pp. 620-621

²⁰³ SCARZANELLA, Eugenia, op cit, pp. 161-162.

mencionadas las alcanzaban en cierto modo, de ahí las continuas advertencias de su especificidad. Era la contrapartida de las propuestas para frenar la migración juvenil (de varones y mujeres) desde el interior hacia la capital, incrementada constantemente en estas décadas. Sin embargo la sanción en 1919 de la ley 10.903 de Patronato de menores, produjo algunos efectos inversos a los deseados, al ser usada por los padres para conseguir a través del tribunal, amparo para sus hijos que migraban a la ciudad.²⁰⁴

Esta función asistencialista seguía en manos de instituciones privadas, en un gran porcentaje, pero auxiliadas por el subsidio estatal. Un ejemplo de estos establecimientos directamente dedicado a la educación agrícola de los jóvenes desvalidos y tutelados por el Estado era la Colonia-escuela de Claypole, institución establecida por el Patronato de la infancia. Este, fundado como entidad de beneficencia para niños pobres en 1892, creó la colonia a comienzos del siglo XX, sobre un campo que había adquirido y que paulatinamente se fue adaptando a su finalidad de recibir jóvenes internos. Se inauguró en 1902, aunque ya desde el año anterior funcionaba embrionariamente. Contaba la colonia con el apoyo del Ministerio de Agricultura, que le proporcionaba “*algo de dinero y semillas*”, como afirmaban sus organizadores . Asimismo efectuaba el control, designaba al director y otorgaba una subvención para los sueldos del personal.²⁰⁵

El instituto sufrió diversas vicisitudes a través de los años e incluso en un comienzo necesitaba recurrir al concurso de niños y jóvenes de la “Escuela de artes y oficios” del mismo Patronato para la recolección de las cosechas. Luego de 1917 parte de sus instalaciones fueron cedidas a la Dirección de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires para establecer una escuela Normal de Maestros Rurales, por iniciativa del político conservador Matías Sánchez Sorondo, pero la misma no obtuvo los resultados esperados y fue trasladada a La Plata en 1921. La administración conjunta estatal y del PADELAI, la matrícula en base a los jóvenes asilados y la escasa inscripción de otros alumnos hicieron fracasar la iniciativa. Por otro lado la perspectiva de usar el predio para albergar menores tutelados por la justicia, aparecía como más conveniente para los directivos del Patronato. En efecto, ese año la institución firmó un convenio con el Tribunal de Menores para enviar allí a los jóvenes bajo su tutela, a

²⁰⁴ SCARZANELLA, Eugenia , op cit, pp.162.

²⁰⁵ Patronato de la Infancia, *Libro de actas de la Comisión Directiva*, 1901-1904, Tomo N°4; pp. 63-64, 85.

cambio de una pensión. Estos se unían a los jovencitos derivados de otros establecimientos de la institución, a partir de los 12 años de edad. La situación de los mismos no era sin duda la ideal pues el libro de actas de la misma entidad registraba las numerosas fugas que se producían. La Comisión encargada de administrar la escuela se veía en la obligación de enfatizar que *“no es un establecimiento de reclusión y que en consecuencia los asilados hacen en él una vida escolar con una vigilancia en armonía con el carácter del establecimiento”*.²⁰⁶ La visión idealizada de la existencia campesina chocaba con una realidad social, emotiva y psicológica de los jóvenes asilados muy difícil de enfrentar adecuadamente y que solía acentuar el aspecto de contención de las instituciones más que el educativo y formativo de una orientación agraria.

La organización de esta “escuela agrícola industrial” era acorde a esa situación y su especialización agraria iba dirigida directamente a la realización de trabajos de campo e industrias rurales sin una gran preparación específica, pues en comparación tenían poco personal para ello, y no eran profesionales agrónomos. Contaba con un director, un jefe de internado, un médico, un enfermero, seis celadores, un despensero, un costurero, un zapatero, serenos, dos cocineros y maestros de instrucción elemental, además de un jefe de cultivos, un jefe de granja, un jardinero y un quintero, a los que se agregaba tambero, herrero y carpintero.²⁰⁷ Para fines de la década de 1920, con el incremento de ingreso de menores enviados por el Tribunal, se aumentó el número de celadores al doble, pero el personal relacionado con la granja permaneció estable, revelando la mayor preocupación por el control y la vigilancia que por una verdadera educación agraria.

En cuanto a la extensión agrícola, ésta continuó realizándose en base a las agronomías regionales y chacras experimentales. A partir de la gestión de Botto se intentó que no fueran simples campos de explotación sino verdaderos establecimientos de experimentación, selección e investigación agrícola, y, lo que es más importante, *“utilizando sus campos de demostración con fines de enseñanza objetiva para los agricultores”*. Existían en la región pampeana las agronomías regionales de Mercedes (Buenos Aires), Pergamino, Río Cuarto, La Plata, Rosario, Santa Fe, Córdoba, Villa

²⁰⁶ Patronato de la Infancia, *Libro de actas de la Comisión Directiva*, 1921-24, Tomo 12. La cita textual es de 22/3/1922, p.71.

²⁰⁷ Patronato de la Infancia, *Libro de actas de la Comisión Directiva*, 1921-24, Tomo 12, 14 de dic. de 1921.

María, Bahía Blanca, Villa Alba (La Pampa), Tandil, General Pico (La Pampa), Santa Rosa, Concepción del Uruguay y Gualeguay, en 1925 se agregaron las de Morón y Trenque Lauquen. De ellas las que más actividad evidenciaban en cuanto a conferencias, consultas, etc. eran Mercedes, Pergamino, La Plata, Córdoba y Rosario,²⁰⁸ es decir que predominaban las ubicadas en las proximidades de las grandes ciudades de la región.

II.3- La mujer rural y los cursos del hogar agrícola

“Si hay unión en la familia, habilidad en la dueña de casa para gobernarla con arreglo a principios metódicos de orden y de economía, entonces hay una probabilidad de éxito...”, se afirmaba en los albores de la expansión agroexportadora, cuando se recomendaba la diversificación de la producción en la estancia, no limitándola sólo a lo ganadero, sino incorporando la labranza y los productos de granja. Esa organización sería una manera efectiva de lograr el desarrollo productivo destinado a los mercados extranjeros, *“que en cambio nos mandará el metálico que todo país necesita”*.²⁰⁹

El papel social asignado a la mujer en relación al mundo rural fue desde entonces un tema favorito de quienes se ocupaban del problema. Se la veía como factor fundamental de asentamiento del productor y su familia, y de la reproducción de sus condiciones de vida, evitando el conflicto. Se propiciaba entonces su capacitación a través de la incorporación de la educación agraria a la instrucción elemental, con lo cual los efectos recaerían tanto en niñas como en varones. La creación de escuelas para hijas de agricultores, la preparación de “maestras del hogar agrícola” y finalmente los cursos temporarios eran por su parte los medios propuestos para completar esa preparación o reemplazarla si era necesario.

“Todos los recursos de la ciencia agraria moderna...deben ser conocidos por la dueña de casa inteligente”, se afirmaba ya en 1907. Dado que las escuelas agrícolas masculinas no eran suficientemente concurridas por hijos de agricultores, se señalaba la ventaja de las escuelas para niñas, ya que les daría *“una profesión en su casa”* a través

²⁰⁸ M.A.N., *Memorias*, 1924; p.88 y 94. *Ibíd.*, 1925, p. 149.

²⁰⁹ BIRABÉN, Alfredo, *Memoria sobre agronomía o estudio y descripción de un establecimiento agrícola-rural en la provincia de Buenos Aires*, Buenos Aires, 1881; p.121.

de la producción de artículos de primera necesidad. Sin embargo, en la misma propuesta estaban los límites, pues se recomendaba no darles “*lecciones inútiles*” que “*elevan a la hija del pueblo a un ambiente desapropiado, poblando su corazón de sueños vacíos*”.²¹⁰ Esto produciría el efecto contrario al deseado, al abrir la mente a la aspiración de obtener nuevos conocimientos y otro estilo de vida, solo posibles de adquirir en el medio urbano, el cual también las seduciría con sus oportunidades culturales y recreativas más variadas.

El tema adquirió más urgencia a partir de 1914, cuando se vislumbraban los límites a la expansión agrícola extensiva. Este problema preocupaba intensamente a un grupo de ingenieros agrónomos dependientes del Ministerio de Agricultura de la Nación, que consideraban que era un “*problema más trascendental que la simple lucha contra el analfabetismo, puesto que tiende a la evolución de la vida y costumbres agrícolas...*”.²¹¹ La mujer era vista como el agente central en el proceso de arraigo a la tierra que se propugnaba, así como en la difusión de la producción granjera, el ideal que se proponía para la región agrocerealera para ciertos responsables de la implementación de la política agraria, e iba más allá de divulgar la alfabetización, pues en definitiva se trataba de imponer a través de ella todo un estilo de vida.

A la vez la preocupación llegaba al sistema político, y así lo demostraba Ramón J. Cárcano [ver apéndice, Cuadro I] como gobernador de Córdoba, al propiciar la integración de la instrucción agrícola femenina en las escuelas comunes, “*iniciando a las niñas en las labores de la casa rural*”, a la vez que en la crianza de animales, aprovechamiento de las semillas, etc. , para producir “*la unión de la mujer y del campo*” y que “*no las perturben la atracción de las ciudades, máquinas crueles ... que destruyen y consumen lo que el campo produce*”. Una opinión avalada también desde otros ámbitos, y que se extendía a recomendar la difusión de esos conocimientos prácticos a todas la mujeres que relacionadas con el campo, comprendiendo también a

²¹⁰ BERTOLOTTI de BAROFFIO, Ida, “Escuela de enseñanza agraria para niñas”, en: *El libro*, órgano de la Asociación Nacional del Profesorado, Buenos Aires, Año II, 1907; p.347-348.

²¹¹ ECHEVERRÍA, Enrique (director de la Escuela agrícola de Olavarría), *La enseñanza del hogar agrícola para mujeres*, 1919;p.14. AUBONE, Guillermo, *Organización de la enseñanza agrícola*, El Ateneo, 1948. Tomás Amadeo, agrónomo y abogado, creador del Museo Social Argentino, y el principal propulsor de la enseñanza del hogar agrícola resumió más tarde sus ideas y realizaciones en: AMADEO, Tomás, *La redención por la mujer*, Buenos Aires, 1946. GIRBAL de BLACHA, Noemí, “La granja, una propuesta alternativa para el agro pampeano, 1910-1930”, op cit.

las hijas de los grandes propietarios, para evitar que desalienten a los varones de residir en la campaña.²¹²

En efecto, el rol participativo de la mujer se unía a la propuesta ruralista de impulsar la diversificación productiva a través de la implantación de la granja, y a la prédica a favor de difundir la vivienda confortable e higiénica, propios del período posterior a la Primera Guerra Mundial. Esta situación era compartida por la élite dirigente y por la entidad representativa de los chacareros, la Federación Agraria Argentina, que abogaba por la solidaridad de la familia agraria. Al respecto se ha afirmado que *“básicamente son tres las cuestiones que tienen que ver directamente con el papel social de la mujer y que se discuten en el período que va desde el fin del conflicto hasta mediados de los años treinta: 1º la tutela de menores ‘moralmente abandonados’ por parte del Estado, 2º el ruralismo y la mujer campesina, 3º la tutela de la maternidad y de los primeros años de la infancia”*²¹³.

Docentes, políticos e ingenieros agrónomos coincidían en el papel atribuido a la mujer; entre estos últimos se destacaba Tomás Amadeo, con su acción desplegada tanto desde el Museo Social Argentino, como desde el Ministerio de Agricultura, la cátedra universitaria o la legislatura. Su objetivo era la instalación de una escuela del hogar agrícola. Amadeo, que se había recibido de ingeniero agrónomo en la Universidad Nacional de La Plata, obteniendo el título en 1904 con una tesis sobre “Cooperativas agrícolas”[ver apéndice, Cuadro I], había realizado luego de su graduación un viaje a Europa. Durante el mismo se detuvo en Bélgica, país en el que se había iniciado ese tipo de enseñanza, con la fundación de una “Ecole ménagere” en 1890. Esas iniciativas interesaron al novel profesional, quien se propuso lograr la educación del “Hogar agrícola” en la Argentina.

Más tarde, en 1911, cuando la euforia del Centenario se había aplacado, una parte de los sectores dirigentes del país, imbuida de un espíritu de autocrítica y afanosa por afianzar la identidad nacional, fundó el Museo Social Argentino. El impulsor y principal ideólogo de la entidad (y de su boletín informativo) fue Amadeo, en su calidad de

²¹² CÁRCANO, Ramón J., *Clausura de cursos escolares (Discurso del gobernador, diciembre 17 de 1914)*, La Industrial, Córdoba, 1914; pp.13-15. VICENTINI, Amalia, *Enseñanza agrícola...*, op cit; pp. 55-56.

²¹³ SCARZANELLA, Eugenia, *Ni gringos ni indios. Inmigración, criminalidad y racismo en Argentina, 1890-1940*, Universidad Nacional de Quilmes, 2002; p.155. GIRBAL DE BLACHA, Noemí, “La granja, una propuesta alternativa...”, p. 92.

integrante por lazos familiares de la élite tradicional. La institución, que actuó como grupo de presión y en estrecha relación con algunas reparticiones estatales, se proponía dos objetivos básicos: servicio social y propaganda argentina en el exterior. Su primer presidente Emilio Frers, un integrante de los grupos conservadores, preocupado por los temas sociales y rurales, había ocupado el cargo de primer Ministro de Agricultura de la Nación durante la segunda presidencia de Julio A. Roca. Desde el Museo Social, Tomás Amadeo promovió sus ideas sobre la familia rural, la mujer y la *función social del agrónomo*, una preocupación que trasladó a su cargo de funcionario.. Lo hizo a través de su propia acción y proyectos, plasmados no solo en artículos del Boletín del Museo sino en numerosos libros y folletos del Ministerio de Agricultura de la Nación. En 1913, ya como Director de Enseñanza Agrícola de la misma repartición propuso al ministro Adolfo Mujica un proyecto de escuela de esa especialidad a ubicar en Entre Ríos, donde ya contaba con el terreno necesario, sin embargo en ese momento la iniciativa no prosperó.²¹⁴ Pero no desistió de sus ideas y con el fin de lograr apoyo para su propuesta Amadeo remitió desde la repartición en la que se desempeñaba una encuesta a los agrónomos regionales de su jurisdicción, en 1914.

Consultado sobre la necesidad de iniciar una forma especial de educación e instrucción primaria del hogar para las mujeres e hijos del agricultor, el ingeniero Hugo Miatello opinaba que para la mujer adulta no había lugar para ese tipo de enseñanza pues sería imposible separarla del hogar, pero sí en las hijas, que cursaban en la escuela común, en la cual deberían permanecer más tiempo. De esa manera se haría posible incorporar la economía doméstica rural, que incluyera la práctica de industrias rurales caseras, en lugar de las dos horas semanales de “labores” que formaban parte del

²¹⁴ GIRBAL de BLACHA, Noemí y OSPITAL, Silvia, “Elite, cuestión social y apertura política en la Argentina (1910-1930): La propuesta del Museo Social Argentino”, en: *Revista de Indias*, vol. XVI, N°178, 1986. GIRBAL de BLACHA, Noemí, “Tradicición y modernización en la agricultura cerealera argentina”, op cit; p.372 y 383. La “*acción centrífuga de expansión y enseñanza popular*” que era uno de los aspectos del servicio que pretendía brindar el Museo Social, se plasmó en 1912 a través de la edición de un Boletín de aparición mensual. En él se daba cuenta de todos los sucesos oficiales del instituto, así como de los acontecimientos más notables ocurridos en el país y en el extranjero, a la vez que distinguidos publicistas, presentaban trabajos sobre las principales cuestiones socioeconómicas de interés para los círculos intelectuales de la nación; en: GUTIERREZ, Talía y MATEO, Graciela, “La familia, eje de la prédica ruralista en la Argentina (1930-1943)”, *Primer Congreso Sudamericano de Historia*, Instituto Panamericano de Geografía e Historia, Santa Cruz de la Sierra (Bolivia), 20 al 22 de agosto de 2003 (en soporte electrónico). AMADEO, Tomás, *Cooperativas agrícolas*, tesis para optar al título de ingeniero agrónomo, UNLP, 1904. SINIBALDI, Marina, *La enseñanza del hogar agrícola en el momento actual*, Bolívar, 1948 (informe mecanografiado, ingeniera agrónoma que realizaba una pasantía en el Instituto del Hogar agrícola de Bolívar)

programa escolar (en referencia explícita a la provincia de Buenos Aires). A la vez presentaba un plan de enseñanza integral que comprendía escuelas normales de economía doméstica y rural, escuelas rurales de menagerie agrícola, cátedras de economía doméstica rural y puericultura, y los nombrados cursos temporarios. Tomado en su totalidad éste plan era su “*programa máximo*”, pero los dos últimos puntos, las cátedras especiales en las escuelas normales para preparar a las futuras maestras y los cursos para docentes en ejercicio serían las medidas concretas más inmediatas.²¹⁵ La propuesta era llegar a las niñas tempranamente, a través de la escuela común, lo cual se consideraba además como mucho más realista y con mayores posibilidades de concreción para un gran número de mujeres.

En ese sentido también se pronunciaba el ingeniero Tomás Varsi al opinar sobre la creación de una escuela del hogar agrícola. Pensaba que era prioritario crear más escuelas rurales, de acuerdo a la densidad de población rural, haciendo cumplir la obligatoriedad de la escolaridad básica. Esta sería complementada con enseñanza de agricultura, ganadería e industrias anexas para los niños e industrias de granja, higiene del hogar para las niñas, como parte del sistema de la escuela primaria común. Para poder solventar ese tipo de enseñanza se proponía utilizar el producto de un impuesto progresivo sobre la tierra.²¹⁶

A qué se referían estos autores con el concepto de “*enseñanza del Hogar agrícola*”? A una preparación general de la mujer para aumentar las condiciones de higiene y el confort de su hogar para hacer atractiva la residencia en el campo. Por otra parte se tendía al aprovechamiento de todas las posibilidades de la chacra para contribuir a la autonomía económica de su familia. Ese fin se lograría utilizando elementos que hasta el momento se desperdiciaban, esas fuentes de pequeñas producciones que eran al menos parcialmente abandonadas. Pero el objetivo principal y abarcativo era simplemente combatir la tendencia a emigrar a las ciudades a través de la acción aglutinadora de la mujer en relación a la familia.

En 1915, luego de las consultas pertinentes y habiendo fracasado el intento en Entre Ríos, la iniciativa de Tomás Amadeo condujo a la creación de la “Escuela del Hogar Agrícola” en Tandil, sobre una propiedad cedida por la Fundación “Ramón Santamarina” –un gran terrateniente de la zona- y bajo la dependencia del Ministerio de

²¹⁵ MIATELLO, Hugo, *El hogar agrícola...*, p.35-38.

Agricultura de la Nación. La institución otorgaba el título de “maestra del hogar agrícola” en cursos de un año de duración, y el régimen de estudios se basaba en el internado tutorial, al igual que las escuelas masculinas. Si bien en el reglamento original se establecía como requisito general que las aspirantes “*tengan una orientación rural y una ilustración previa determinada*”, siendo ésta del sexto grado de la primaria, finalmente la enseñanza se dirigió principalmente a maestras. Se había advertido entonces que para llevar a cabo la amplia obra de difusión que formaba parte de las ideas de Amadeo, era necesario contar con un cuerpo docente especializado, y formado fundamentalmente por mujeres. La finalidad era lograr una preparación que las habilitara no sólo para intervenir en las administraciones rurales sino “*para extender a todo el país ese género de enseñanza*”.²¹⁷

En ese sentido se orientaba la metodología seguida, que por una parte se asemejaba a la de las escuelas agrícolas prácticas en cuanto era *concéntrica*, es decir se impartían y llevaban a la práctica en el primer ciclo de un semestre una serie de conocimientos, los cuales se profundizarían en el segundo. Asimismo se dotaría a las alumnas de métodos didácticos sencillos para transmitirlos a otras mujeres de campo, lo cual era previsto para cada una de las asignaturas prácticas, incluyendo la habilidad para organizar una “*escuela ambulante de lechería*”, entre otras actividades.²¹⁸ Las distintas industrias de granja y lechería se combinaban en el plan de estudios con diversas actividades del hogar y economía doméstica.

La preparación estuvo dirigida en ese primer intento a las docentes del interior del país. Con ese fin se ofreció a cada gobernador de provincia dos becas para maestras normales no menores de veinte años, las cuales fueron adjudicadas a dos docentes de cada una de las siguientes provincias: La Rioja, Mendoza, San Juan, Córdoba, Jujuy, y a una maestra respectivamente por Tucumán, Santiago del Estero, Salta, Entre Ríos y San Luis.

²¹⁶ VARSÍ, Tomás, *El mejoramiento del hogar...*, op cit, p. 18-19,24.

²¹⁷ M.A.N. *Plan y reglamento de la escuela del hogar agrícola Ramón Santamarina*, 1915 (folleto).

²¹⁸ ALLEN, R. , *Enseñanza agrícola...*op cit, p.323-325.

Cuadro 21: Plan de estudios para la escuela del Hogar Agrícola “Ramón Santamarina”- 1915

Período	Materias	Frecuencia
Primer semestre	Horticultura	3 veces por semana
	Lechería	3 “ “ “
	Zootecnia	3 “ “ “
	Economía doméstica	3 “ “ “
	Costura	3 “ “ “
	Avicultura	2 “ “ “
	Educación física	2 “ “ “
	Cría e industria del cerdo	1 vez por semana
Segundo semestre	Horticultura	3 veces por semana
	Lechería	3 veces por semana
	Zootecnia	3 veces por semana
	Economía doméstica	3 veces por semana
	Costura	3 veces por semana
	Avicultura	2 veces por semana
	Educación física	2 veces por semana
	Apicultura	1 vez por semana
Cría e industria del cerdo	1 vez por semana	

Fuente: M.A.N. *Plan y reglamento de la escuela del hogar agrícola Ramón Santamarina*, 1915.

El primer año egresaron 15 maestras con esa especialidad, en 1917 hubo ya 32 inscriptas, de las cuales egresaron 30. Pero a pesar del éxito que obtuvo, no bien iniciada la escuela fue suprimida, “*por razones doctrinarias y presupuestarias*”, según afirmaba con desaliento el ingeniero Tomás Amadeo, Director de Enseñanza Agrícola, en momentos en que el Ministerio de Agricultura de la Nación comenzaba a sentir los efectos negativos de la crisis agrícola acarreada por la guerra mundial, y las disminuciones de su presupuesto. El local fue transformado en granja de experimentación.

Sin embargo, Amadeo no declinó en su intención de capacitar a la mujer rural e instituyó cursos temporarios del Hogar agrícola entre 1918 y 1920, en distintas localidades ,en su mayoría bonaerenses –Veinticinco de Mayo, Las Flores, de la Riestra- o Entre Ríos, a cargo de las egresadas de Tandil. Los cursos eran dirigidos a las hijas de los agricultores, mayores de 12 años, y aunque frecuentemente se tropezaba con la ignorancia o la indiferencia de los pobladores que hacía que se resistieran a enviar a

las niñas, finalmente se obtenían buenos resultados generales. Se hacía hincapié entonces en los beneficios económicos que atraería la aplicación posterior de los conocimientos adquiridos en la explotación familiar, pues en ese caso, “*la importancia de la mujer aumenta [según se afirmaba] su rol no se limita ya a procrear y cuidar sus hijos gravando las finanzas del hogar; es más útil, coopera al éxito, ayuda a construir el porvenir deseado...*”, aunque el “*enseñar a producir*” no era la única ventaja de los cursos para las jovencitas, también lo eran la inclusión de la educación moral y la higiene doméstica. El número de inscriptas oscilaba entre 26 y 35 alumnas por localidad, lo cual avalaba la buena acogida que tenían.²¹⁹ Sin embargo, la falta de un establecimiento permanente y de presupuesto propio hizo que se tuvieran que suspender la mayoría de los emprendimientos, realizándose cursos aislados. Sólo más tarde fueron retomados sistemáticamente por el MAN, recién cobraron nuevo impulso desde fines de la década de 1930 y en la siguiente.

En la provincia de Buenos Aires, por su parte, se citaban cursos temporarios de perfeccionamiento agrícola para maestras desde 1917, y cursos del hogar agrícola durante todo el período y continuados en la década de 1930, con algunas interrupciones en 1932 y 1938. En este caso dependían del Ministerio de Obras Públicas provincial y al crearse más tarde el Instituto Autárquico de Colonización se dirigieron los cursos a sus colonias.²²⁰ Si bien a través de las becas instituidas en un comienzo para la escuela de Tandil se evidenciaba el propósito de difundir los conceptos fundamentalmente en el interior del país, los cursos temporarios que se establecieron luego tuvieron como destino principal la región pampeana, que, por su misma importancia productiva era la que concitaba mayor interés, y por su cercanía a la sede del Ministerio de Agricultura de la Nación los hacía menos onerosos, una cuestión a tener en cuenta en momentos de fuerte restricción del presupuesto destinado a ese fin.

²¹⁹ Ministerio de Agricultura de la Nación, *Memorias*, 1917; p. 172. *Ibidem*, 1919, p. 124. ECHAVARRÍA, E.R., MAN, Dirección General de Enseñanza y Fomento agrícola, *La enseñanza del hogar agrícola para mujeres*, MAN, Dirección General de Enseñanza y Fomento agrícola, 1918; p.5. AMADEO, *La redención...*, op cit, p.116 a 133.

²²⁰ MOLLURA, Pedro, *La enseñanza del hogar agrícola en las colonias oficiales. Cursos temporarios de perfeccionamiento para maestras*, 1943; t. II, N°4, Buenos Aires.

Cuadro 22: Cursos temporarios del Hogar agrícola

Año	Cantidad	N° alumnas (Promedio)	Localidades
1916-17	1	26	Bell Ville
1917	1	22	Tandil
1917/18	3	24	La Rioja, Olavarría, Colonia Hocker (E. Ríos)
1918	9	26	Córdoba, Casilda, S. Juan, 25 de mayo, Catamarca, La Rioja, Sgo. Del Estero, Tucumán, Cnia. Hocker
1918/19	2	39	Rosario de Lerma (Salta), San Juan
1919	5	36	Olta (La Rioja), Las Flores, Tucumán, Sta. Rosa (S. Juan), 25 de mayo
1919/20	2	39	Norberto de la Riestra, Chamental (La Rioja)
1920	11	30	Pergamino, Piedra Blanca, La Rioja, Chivilcoy, Cnia. Hocker, Casilda, Tucumán, Chamental, Quines (S. Luis), Aberastain (S. Juan), La Rioja
1921	6	34	Cnia. Roldán (Sta. Fe), Cnia. Alvear (Mendoza), Perez Millán (Bs. As.), Chamental, La Rioja, Catamarca
1921/22	2	34	Carlos Casares, Tucumán
1922	6	26	Tucumán, San Martín (Mza.), Luján (San Luis), Perez Millán, Cañada de Gómez (Sta. Fe), Concordia
1922/23	1	21	Santa Cruz (Catamarca)
1923/24	5	26	S. Antonio de Padua, Pergamino, Chicoana (Salta), Desamparados (S. Juan), Ojeda (La Pampa)
1924	3	36	Tigre, Pisco Yacú (S. Luis), Luján (Mza.)
1925	1	48	Trenque Lauquen
1926	2	41	Luján (S. Luis), Villa Dolores (Cba.)
1927	2	39	Paraná Miní, Trenel (La Pampa)
1928	1	69	Pellegrini (Bs. As.)
1929	1	62	Cnia. Caroya (Cba.)

Fuente: PONCE de LEÓN, Amelia, *La educación en el medio rural. Enseñanza del hogar agrícola*, La Plata, 1946, (tesis para optar al título de ingeniero agrónomo); pp. 17-20. Ponce de León era asimismo funcionaria del MAN y participaba del dictado de los cursos, de allí que accediera a la información detallada sobre los mismos.

Al respecto, la finalidad principal era la difusión de la granja, considerada el “prototipo de la unidad de producción óptima para el agro argentino”²²¹, tal como se evidencia en multitud de fuentes de la época, entre ellas en el proyecto Beiró ya analizado y en el mismo programa de la Escuela del hogar agrícola “Ramón Santamarina” de Tandil fundada en 1915. En la visión optimista de una docente de la época se resaltaban los beneficios de incorporar a la mujer a la tarea del hombre para fundar granjas, lo cual “impondría la división del latifundio”.²²²

Se ponía énfasis sobre la práctica de la lechería y derivados, cría e industria del cerdo, horticultura, avicultura, el aprovechamiento y comercialización de los derivados de la chacra para estimular la mejora en la alimentación familiar tanto como la entrada de recursos extras en el hogar. Los hábitos de orden e higiene, la costura, y en general diversos aspectos de economía doméstica, se complementaban con elementos de la organización cooperativa. Los destinatarios de este tipo de enseñanza serían –según sus propulsores- los integrantes del hogar del pequeño propietario, pero no directamente sino a través de sus mujeres y sus hijas, a quienes se dirigían los cursos del hogar agrícola. Se suponía que eran quienes estaban en mejores condiciones de obtener sus beneficios, y de comprender y apreciar sus finalidades y resultados.

A ellas principalmente se volcaban entonces los esfuerzos de las egresadas de la Escuela del hogar agrícola. Las deficiencias en la cultura doméstica de las mujeres, tanto esposas como hijas de los productores y la falta de confort en el hogar, se consideraban causas fundamentales de la emigración rural-urbana, se esperaba que como consecuencia de ese aprendizaje dirigido a mejorar el nivel de vida de la mujer rural (y el de su familia) ésta evitaría “pensar en el confort de las lejanas y populosas ciudades”. Pero a la vez se propiciaba desviar a la mujer urbana trabajadora hacia el medio rural, llamando especialmente a la mujer inmigrante a las aulas del hogar agrícola y alejándola de las fábricas.²²³ Es que “el anhelo de una sociedad basada en la

²²¹ GIRBAL de BLACHA, Noemí. “La granja...”, op cit, p.92,100,108. M.A.N. *Plan y reglamento de la escuela del hogar agrícola Ramón Santamarina*, 1915. AMADEO, Tomás, *Una nueva orientación de la enseñanza agrícola. La enseñanza agrícola del hogar para mujeres*, M.A.N., Dirección General de Enseñanza Agrícola, N° 63, Buenos Aires, Imprenta French, 1913. AMADEO, Tomás, *La redención ...*, op cit; p.42 y 142.

²²² LAUTH de MORGAN, Celina, “Enseñanza agrícola”, Trabajo presentado al *Congreso Internacional de Economía Social*, Buenos Aires, 1924; p.14.

²²³ FERNANDEZ GORGOLAS, Alberto. *Escuelas de prácticas agrícolas* (tesis), Facultad de Agronomía y Veterinaria, Universidad Nacional de Buenos Aires, 1916; p.74. *Proyecto de ley orgánica sobre enseñanza agrícola*, presentada al Ministro José Padilla, por la Comisión Asesora de Enseñanza

pequeña propiedad campesina se encomendaba, en un país de grandes propietarios latifundistas, a la buena voluntad y al espíritu de sacrificio de los campesinos y, sobre todo, de sus mujeres”,²²⁴ sin encarar entonces otros cambios significativos que condujeran, por ejemplo a una reforma agraria.

Los objetivos enunciados por los propulsores de la enseñanza del hogar agrícola, solían entrar en colisión con una realidad que no favorecía la consecución de los mismos, y cuyos aspectos estructurales no se pretendía en verdad modificar. Esta era un problema común a todos los emprendimientos sobre educación agraria. A la cuestión derivada del estado de aislamiento e inestabilidad de gran número de chacareros, particularmente en la provincia de Buenos Aires, podemos agregar que la organización de la producción en la región pampeana respondía a una determinada racionalidad económica que no otorgaba gran importancia a la necesidad de la preparación técnica previa del agricultor y su familia. La lógica productiva del chacarero implicaba maximizar las ganancias en el menor tiempo posible sin darle gran valor, salvo excepciones a los aspectos de confort hogareño, tanto entre agricultores arrendatarios como propietarios. Pero aún así, sus organizadores rescataban logros como consecuencia de los cursos temporarios del hogar agrícola, que con el tiempo se fueron generalizando, tanto a través del Ministerio de Agricultura como de organismos provinciales (Ministerio de Obras Públicas de Buenos Aires) y privados o gremiales (tales los cursos de la Federación Agraria Argentina y del Museo Social).

La iniciativa privada suplió a la acción oficial en cuanto a educación agraria. Un ejemplo es la creación en 1923 de la Escuela del Hogar Agrícola Modelo de San Antonio de Padua, con carácter normalista, cuyos fundadores fueron Fray Julián B. Lagos y el agrónomo Luis María del Carril, apoyados por una sociedad privada presidida por Tomás Cullen. Estaba bajo la superintendencia de las hermanas de la Orden de San Francisco. El Ministerio de Agricultura de la Nación controlaba, a la vez que estimulaba y apoyaba esas iniciativas; tanto es así que las mesas examinadoras eran

agrícola, 1938; p.17. MIATELLO, Hugo, *El hogar agrícola...*, p.38-39. *Hogar agrícola modelo de San Antonio de Padua*, Discurso del Ing. Alejandro Botto, Director de enseñanza agrícola en la entrega de diplomas a las alumnas egresadas el segundo año, abril de 1926. LAUTH de MORGAN, Celina, *Enseñanza agrícola*, Trabajo presentado al Congreso Internacional de Economía Social, Buenos Aires, 1924; p.11.

²²⁴ SCARZANELLA, Eugenia, *Ni gringos ni indios ...op cit*, p.160. ver de Scarzanella, *Italiani d Argentina*, Marsilio, Venecia, 1983, donde afirma que esa es una preocupación de los agrónomos desde comienzos de la inmigración masiva.

integradas por personal de la Dirección de Enseñanza Agrícola (puesto que desempeñaría Del Carril años después) y en la entrega de los diplomas a las egresadas se presentaba el mismo Ministro del ramo. Los cursos duraban un año y eran dirigidos a llenar la deficiencia de personal docente especializado en tareas del hogar agrícola, a través de diversas asignaturas relativas a puericultura, higiene, economía y contabilidad rural, variadas industrias de granja, cocina, hilados, tejidos y demás tareas de la economía doméstica. Las alumnas no sólo procedían de la provincia de Buenos Aires, sino de distintos puntos del país, en algunos casos becadas por los respectivos gobiernos provinciales, tal como había sucedido en el instituto de Tandil. Las “*maestras del hogar agrícola*” quedaban entonces preparadas para difundir esa enseñanza directamente sobre las mujeres y niñas del mundo rural en sus regiones de origen.²²⁵ Este establecimiento funcionó hasta 1935, en que fue cerrado.

Cuadro 23: Escuela del Hogar agrícola San Antonio de Padua

Principios fundamentales	Materias
La vida familiar	Pedagogía rural
La vida del campo	Zootecnia
La enseñanza de la agricultura	Agricultura especial
La vida de la mujer en sus diversos aspectos y sus correspondientes deberes	Lechería
La misión de la maestra rural	Corte y confección
	Economía doméstica
	Economía rural y contabilidad
	Puericultura y primeros auxilios
	Telares y apicultura
	Manualidades
	Avicultura
	Horticultura
	Moral
	Tejidos a máquina

Fuente:ETCHEVERRY, Enrique, *Informe sobre el estado actual de la enseñanza del hogar agrícola en el país*, 1924 (folleto).

Era un plan de estudios que compendia las tareas que se consideraban básicas para la mujer en el hogar con la preparación en trabajos agrícolas y de granja, así como de pequeñas artesanías, todo cual impregnado de un espíritu moralista -propio del

²²⁵ *Hogar agrícola modelo de San Antonio de Padua*, Discurso del Ing. Alejandro Botto, Director de enseñanza agrícola en la entrega de diplomas a las alumnas egresadas el segundo año, abril de

carácter confesional de la escuela- que no había formado parte de la escuela de Tandil, de cuyo plan de estudios también difería al no incluir la educación física, que en San Antonio de Padua ocupaba un lugar al mismo nivel que otras asignaturas más específicamente ligadas al hogar rural.

En palabras que resumen el pensamiento de quienes propiciaban este tipo de enseñanza, *“mediante un trabajo que condice con sus fuerzas, con su índole femenina, y que, sin alejarla de la familia, le brinda medios de bastarse a sí misma, la mujer campesina emplea bien su tiempo, acrecienta su confort de vida, aumenta y mejora su vestuario y su alimento, es decir moral y materialmente se dignifica”*.²²⁶ Las líneas básicas del argumento pasaban por no apartarse de lo considerado propiamente femenino, de la familia y del hogar campesino, en tanto se consideraba factor de unión y de arraigo a la tierra. Colaborar en la economía del hogar con las industrias caseras no era por cierto la menor de las ventajas que propugnaba esta modalidad educativa.

Era éste un ideal que coincidía con los modelos europeos tantas veces citados. En Francia las recomendaciones de 1920 sobre los programas de enseñanza agrícola postescolar para la mujer, precisaban su papel dentro de la granja: agrícola, como auxiliar del cultivador; y económico, no sólo en la venta de ciertos productos a su cargo sino principalmente como administradora del consumo doméstico. Se tenían presentes las prescripciones de la higiene y los principios de la más estricta economía, lo que se complementaba con su función social, en cuanto debía esforzarse en hacer amar la vida en el campo y prevenir el éxodo rural, haciendo reinar el confort en el hogar. Las escuelas del hogar por su parte eran dirigidas a las hijas de agricultores que luego serían granjeras, donde se les enseñaría lo necesario para ser buenas campesinas, pero dejando de lado todo lo que fuera inútil para un hogar campesino.²²⁷ Era un ideal con el que los defensores de esta enseñanza en la Argentina estaban plenamente identificados, y que se expresaba con los mismos argumentos.

En 1929 cuando la crisis ya se hacía sentir en la zona agrocehalera, el agrónomo Roberto Campolietti, afirmaba que el punto en que había que insistir en relación a la vida familiar de los agricultores era el *“orden en los gastos”*, evitar el lujo, es decir lo

1926.ETCHEVERRY, Enrique, *Informe sobre el estado actual de la enseñanza del hogar agrícola en el país*, M.A.N., Dirección General de Enseñanza y Fomento agrícolas, 1928 (folleto).

²²⁶ *Hogar agrícola modelo...*, op cit, p.7.

²²⁷ CHARMASSON, Thérèse, et al., *L'enseignement agricole. 150 ans d'histoire*, Educagri, Dijon, 1999; p. 86. GRIGNON, Claude, “La enseñanza agrícola...”, op cit, p. 78.

que llamaba la “*economía doméstica*”, que, según sostenía, no era suficientemente conocida en el país. Por supuesto atribuía a la mujer la responsabilidad mayor en esa materia, a la que con una concepción tradicional consideraba como “*esposa y madre, administradora del hogar, colaboradora eficiente del hombre en todas sus necesidades*”. Para este profesional, la labor del agrónomo iba más allá y, en un sentido absolutamente conservador, sería de su incumbencia educar a la mujer y convencerla de la inconveniencia de las modas urbanas, de las reivindicaciones como el derecho al trabajo y al voto, cuestiones que, según su versión, eran causa de derrumbe de los vínculos familiares y la miseria pecuniaria del hogar.²²⁸

II.4 -La orientación agrícola en la escuela primaria

Durante los gobiernos radicales se combinaron diversos ideales educativos. El normalismo era aún dominante en el sistema educativo institucionalizado, pero competía con corrientes aún más conservadoras, y asistía a la difusión, como pedagogía renovada y alternativa, de los postulados de la llamada *escuela nueva* en nuestro país.

Poco tiempo antes de la asunción de Yrigoyen, entre 1915 y 1916, se llevó a cabo la reforma encarada durante el período Saenz Peña-Figueroa Alcorta, por el Ministro de Instrucción pública Carlos Saavedra Lamas, que se enfocaba en la escuela media, aunque creando un ciclo nuevo -la escuela intermedia- que complementaría la articulación entre la fase primaria y la secundaria. La propuesta contaba con el asesoramiento del pedagogo *normalista* Víctor Mercante, que se desempeñaba entonces como Inspector General de Enseñanza Secundaria, Normal y Especial. Centrada en el medio urbano, esta reforma incluía -sin embargo- entre otras actividades las de la granja. Comprendía un ciclo intermedio entre la escuela primaria y la secundaria que abarcaría desde un 5º a un 7º grados. Este funcionaría en los establecimientos de enseñanza media y comprendería dos núcleos de materias; por un lado las humanísticas y de cultura general y por otro las de carácter profesional y técnico, que incluían asignaturas optativas, entre ellas la agricultura. Uno de los objetivos era lograr una inclusión en este nivel de la escuela a todos los sectores sociales, incluyendo el trabajo y la modernización técnica en el currículo de la escuela media. Estos eran los medios más

²²⁸ CAMPOLIETTI, Roberto, “La organización de la agricultura argentina”, 1929, cap. 3, en: *Ruralia*,

adaptados, según Mercante, a la psicología del púber. La reforma sólo tuvo unos meses de aplicación en 1916, luego fue derogada por el nuevo gobierno radical, pero el pedagogo la defendería en su obra “La crisis de la pubertad”. En ella hacía una crítica a la pedagogía tradicional y defendía el aprendizaje práctico, el concepto de trabajo en laboratorios, en salas de experiencia, basado en una psicología experimental estadística.

En relación a la reforma Saavedra Lamas de 1916, los estudiosos de las ciencias de la educación se han preguntado por qué fracasó esa propuesta, que unía ciencia y educación utilitarista, cuando una semejante había triunfado en Estados Unidos. De las explicaciones posibles, adherimos a la que lo atribuye a las alianzas sociales que se establecieron detrás de la misma. En este caso la ciencia venía asociada a la segmentación social y también a la exclusión de la cultura de masas, era una modernización con tinte conservador, basada en una pedagogía autoritaria, “*que no se conjugaba con la renovación cultural y política en curso*”.²²⁹ Esta cuestión en muchos casos afectaba también a la educación agrícola especializada y a la implantación de la orientación agrícola en la escuela primaria, por las características que le imprimían sus propulsores.

En cuanto a la aplicación de los principios de la *escuela nueva* en relación al tema que nos ocupa, debemos destacar que, llegados a nuestro país desde años antes por diversas vías, generalmente no institucionalizadas, en la década de 1920 obtuvieron aceptación en forma despareja entre los docentes, y su utilización fue más bien experimental en la mayoría de los casos, adquiriendo mayor difusión desde la década siguiente. Una gran parte de las experiencias de los pedagogos europeos y norteamericanos de la *escuela nueva*, pensaron en el medio rural como el ideal para la educación del niño. Así lo hizo María Montessori en Italia, y luego Ovide Decroly en Bélgica. El sistema belga había sido preconizado primero por Lonay y no tomaba a la agricultura como materia integral. Se buscaba por el contrario despertar en el niño un afecto indirecto (a través de las otras asignaturas) por el campo y el trabajo de la tierra,

octubre de 1990; p.157.

²²⁹ DUSSEL, Inés, “Víctor Mercante (1870-1934)”, en: *Perspectivas: revista trimestral de educación comparada*, París, UNESCO, vol. XXIII, N° 3-4, 1993; pp. 808-821, disponible también en soporte electrónico. En su obra sobre la crisis de la pubertad, Mercante estudió la etapa entre los 12 y los 16 años, sus conflictos psicológicos y la necesidad de adaptar a ella los contenidos de enseñanza, y, a pesar de sus deficiencias, este interés por la adolescencia era innovador para su época. PUIGGROS, Adriana, *Sujetos, disciplina y currículum en los orígenes del sistema educativo argentino*, Historia de la Educación en la

con la ventaja de no menoscabar la preparación general. También John Dewey en Estados Unidos consideraba a la naturaleza como el mejor campo de acción para que la escuela despertara la inteligencia del niño. En nuestro país, como se ha visto, era el sistema belga el preferido en cuanto a la educación agrícola, pues implicaba una educación general para la agricultura en la escuela común, impregnando las demás materias de ejemplos pertinentes a lo agrario, no instruir en agricultura a través de materias específicas, lo cual se dejaba a cargo de las escuelas especializadas.²³⁰ Las lecturas, las cuentas, las labores, hasta los juegos debían estar orientados a resaltar la vida del agricultor, y el amor a la naturaleza. Era además más sencilla de llevar adelante con el personal docente disponible, no expertos en materias agrarias, pero que sí podían poner conceptos y prácticas agrícolas al alcance de los niños a través de las aritméticas, la lectura, las ciencias naturales y la huerta escolar.

Algunas experiencias particulares, han sido rescatadas; es el caso de la escuela al aire libre, no graduada y sin horarios rígidos, cuya sede fue primero el Jockey Club y luego la Sociedad rural de Rosario (creada en 1916, suprimida por el gobierno de facto en 1931), o la escuela rural de colonia La Candelaria en Santa Fe. Aunque no siempre estaban específicamente basadas en principios teóricos de la *escuela nueva*, su práctica docente, el material utilizado, los ideales que las sustentaban, coincidían con sus postulados.²³¹ En la Capital Federal, por su parte, se llegó a la creación de las “escuelas de nuevo tipo” en 1928 dependientes del Consejo Nacional de Educación, con programas agrícolas y personal especializado, pero con la crisis del treinta y el cambio de gobierno se suprimieron.

El tema de la educación rural era, sin embargo, una cuestión urticante, por las grandes extensiones a cubrir y las deficiencias del sistema educativo como parte de la política agraria, que fue objeto de frecuentes reclamos por parte de los colonos chacareros; los más afectados por el problema. La Federación Agraria Argentina, preocupada desde su fundación por esa cuestión, denunciaba en 1917 la “falta de

Argentina I, Galerna, Buenos Aires, 1990/PUIGGROS, Adriana (direc.) y otros, *Escuela, democracia y orden, 1916-1943*, Historia de la Educación en la Argentina III, Galerna, Bs.As., 1992.

²³⁰ LUZURIAGA, Lorenzo, *La escuela nueva pública*, 1932. Mme. De VUYST, “Función de la enseñanza agrícola”, ponencia al Congreso Internacional de Economía social, en: *Boletín del Museo Social Argentino*, N°40, , octubre de 1924; p. 278.

²³¹ ZIPEROVICH, Rosa, “Memoria de una educadora: experiencias alternativas en la provincia de Santa Fe durante los últimos años de la década del '10, la del '20 y primeros años de 1930”, en: PUIGGRÓS, Adriana (direc.), *Escuela, democracia y orden...*, op cit, p.179-210.

acción de los poderes públicos”, como parte de sus reclamos más generales, pues, aunque las leyes obligaban a mandar a los hijos a la escuela “*el Estado priva a los colonos de las mismas*”, decía. La escasez de escuelas en la campaña y la distancia a los centros poblados hacía que se reclamara por la creación de las mismas en las colonias, a cargo de los propietarios arrendadores, con apoyo de los colonos si fuera necesario, pero con subvención estatal. Aún en 1925 se destacaba el alto analfabetismo en la zona rural de la región pampeana y se recomendaba que donde no existieran aulas, el agricultor debía actuar para implantarlas. Desde el punto de vista de los sectores dirigentes más conservadores, en la época algunos pensadores sostenían la hipótesis de que la escolarización era contraria a la sociedad rural, al producir modificaciones en las costumbres y generar expectativas consideradas “falsas”, o sea contrarias a lo que desde los grupos dominantes se deseaba para esa sociedad.²³²

En ese contexto, el ingeniero agrónomo Joaquín Barneda, egresado como ingeniero agrónomo de la Universidad de La Plata en 1919 con una tesis sobre educación agrícola [ver Apéndice, Cuadro I], quien bregaba por la implementación de la misma en la escuela primaria desde mediados de la década de 1910, consideraba que la escuela rural debía educar hacia una finalidad social, y la orientación agrícola era la mejor manera de lograrlo. En Buenos Aires, el Director General de Escuelas, Antonio Iriart aprobó en 1919 el “Plan de orientación agrícola para la escuela primaria”, propuesto por Barneda quien hacía tiempo venía ocupándose del tema, ya que en Córdoba había logrado que se aprobara un plan similar, aunque sin que se pusiera en vigencia. En su concepto la escuela rural de su época no educaba a los niños para la vida en dicho medio, y era necesario colocarlos en ambientes que reflejaran los principios de la vida en sociedad. El ideal era el de la granja “*donde ejercita el hombre sus fuerzas sobre la naturaleza*”. El trabajo de la tierra era considerado por el autor como “*cuna de la libertad, amparo del orden, cimiento de las nacionalidades*”²³³.

No es casualidad que en 1919 se crearan los “*clubes agrícolas de niños*” (con 1400 socios), desde los cuales se difundían estas actividades e ideología. Es que el sector terrateniente pampeano, que diera apoyo a la política inmigratoria,

²³² Federación Agraria Argentina, *La tierra*, 26/1/1917, N°214. *Ibidem*, 7/2/1925. PINEAU, Pablo. *La escolarización de la provincia de Buenos Aires...*, op cit, p. 51.

²³³ BARNEDA, Joaquín. *Iniciativas y experiencias dentro de la escuela primaria. Manualidades y orientación agrícola*, Dirección General de Escuelas, La Plata, 1919. BARNEDA, Joaquín, *La agricultura en la escuela primaria*, La Plata, 1936, p.11-12; p.197.

responsabilizaba a los inmigrantes del malestar social urbano y rural, “*al quedar al descubierto los efectos más negativos de la Argentina agroexportadora*”.²³⁴ Los ‘clubes agrícolas de niños’, así como los ‘huertos escolares’, tenían el objetivo de inculcar el amor por la naturaleza y atraer a los jóvenes hacia los trabajos agrícolas. Se trataba de actividades que se desarrollaban durante la tarde y los días de vacaciones. “*Intentaban volver productivo el tiempo libre, sustrayendo de la ‘calle’ y del trabajo infantil a los chicos. Se procuraba convertir a los ‘canillitas’ en laboriosos jardineros*”. El ideal era “*retirar al niño de lugares perniciosos, combatir la vagancia, formar hábitos de trabajo, de sociabilidad y belleza*” . En 1924 el Subdirector de Parques y Jardines de la Ciudad de Buenos Aires, fundaba “Clubes de niños jardineros” bajo el contralor de la Dirección de Enseñanza Agrícola del MAN, con el ideal de prepararlos para la jardinería y la granja. Se crearon cuatro en diversos parques de Buenos Aires, con una numerosa concurrencia de niños de los estratos de menores recursos.²³⁵

El tema del refuerzo de la noción de “argentinidad” era central en la difusión de nuestro sistema educativo ya a partir de la ley 1420, en el caso que nos ocupa. Era reiteradamente citado como uno de los objetivos básicos de la orientación agrícola, aún por sobre los referidos a conceptos técnicos. Esos problemas impregnaban el discurso de los sectores dirigentes e implicaba la asimilación del hijo del inmigrante, proceso en el cual jugaba un rol fundamental la educación, a través de rituales patrióticos específicos y la difusión de la historia nacional con el acento en los acontecimientos fundacionales como la revolución de mayo, la independencia y la gesta sanmartiniana.

Dicho discurso se difundía a través de diversos canales, tanto oficiales como privados. Se planteaba la necesidad de una reforma educativa que permitiera “*crear una comunidad de ideas entre todos los argentinos*”; y la importancia de *argentinizar* nuestra educación como el medio más eficaz para asimilar a la masa de hijos de extranjeros , ahuyentando de sus mentes “*ideas exóticas y tendencias extrañas*”. En ese contexto , el fomento de la población rural se consideraba imprescindible para el

²³⁴ GIRBAL de BLACHA, Noemí *Inmigración, discriminación y control social en el campo argentino (1914-1930), Estudio de casos a través de la información diplomática y consular*, 1992; p. 3.

BARNEDA, Joaquín. *Iniciativas y experiencias dentro de la escuela primaria*, op cit.

²³⁵ SCARZANELLA, Eugenia, *Ni gringos ni indios. Inmigración, criminalidad y racismo en Argentina, 1890-1940*, Universidad Nacional de Quilmes, 2002; p. 70-71. *Boletín del Museo Social Argentino*, N°92, febrero de 1930, artículo del agrónomo Joaquín Barneda sobre Clubes agrícolas; p.102. *Clubes de niños jardineros. Memoria y balance. Reglamento, juicios de la prensa*, Buenos Aires, 1924; p. 30.

desarrollo normal de una nación.²³⁶ Esa matriz discursiva no procedía solamente de funcionarios e intelectuales aislados, las instituciones de élite reforzaban un discurso semejante, como lo hacía desde 1911 el Museo Social Argentino y más tarde la Liga Patriótica Argentina. Esta, nacida como grupo nacionalista de élite durante la “semana trágica” de 1919 implementaron actividades con el objeto de impregnar la enseñanza y difundir entre los jóvenes esas ideas. En el caso de la Liga, ellas implicaban llevar a los niños a las concentraciones organizada en ocasión de celebraciones y actos patrios y la edición de un “Manual de la Liga...” para escolares, con un contenido pleno de temas patrióticos.²³⁷ La orientación de la enseñanza en un sentido agrícola era considerado un medio fundamental para lograr esos fines, ya que la actividad agraria era identificada con el *cimiento mismo de la nacionalidad*, así lo entendía Ramón J. Cárcano al afirmar que “*la vida nacional es la vida de nuestras industrias rurales, y no preparar al niño para comprenderlas, servir las y amarlas, no es prepararlo para la vida nacional*”.²³⁸

Sin una adecuada preparación del maestro rural, el cambio no sería posible, sino una preocupación reiterada y difícil de resolver. Una labor pionera -como se ha visto- había cumplido la escuela Alberdi de Entre Ríos, desde 1904 [ver cap. I: Iniciativas provinciales]. En la provincia de Buenos Aires, el conservador Matías Sánchez Sorondo proyectó un establecimiento de ese tipo al ser director de escuelas en 1916, la cual se fundó poco después en Claypole. Pero la jurisdicción compartida entre el Patronato de menores y la Dirección de Escuelas y el hecho de que se destinaran allí precisamente a los jóvenes huérfanos del Patronato como alumnos le restó eficacia a la escuela para consolidar sus objetivos. Los argumentos a favor de este tipo de enseñanza remitían a cuestiones semejantes a las aducidas para la orientación agrícola, es decir que “*muchos de nuestros jóvenes andan ambulantes y sin destino, atraídos o distraídos por el bullicio de las ciudades*”, y se planteaba la necesidad de inclinarlos “*hacia aquellas actividades ...con principios prácticos y científicos para identificarse con el medio en*

²³⁶ ROJAS, Ricardo. La restauración nacionalista, La Facultad, 1922 (la primera edic. es de 1909);p.193. de Vedia, Enrique, Educación secundaria, TG. Penitenciaría nacional, 1906;p.55-56,citados por: Barbero, María I. Y Devoto, Fernando, *Los nacionalistas*, CEAL, 1983;p.20. FYNN, Enrique, *Relación de la agricultura y la ganadería y el fomento de nuestra educación*, Buenos Aires, 1914.

²³⁷ GIRBAL de BLACHA, Noemí y OSPITAL, Silvia ,“Elite, cuestión social y apertura política en la Argentina (1910-1930): La propuesta del Museo Social Argentino”, en: *Revista de Indias*, vol. XVI, Nº178, 1986.Sobre la Liga, BARBERO y DEVOTO...op cit, p.40-42. MC GEE, Sandra, *Counterrevolution in Argentina*,..., op cit.

²³⁸ CÁRCANO, Ramón J. , *Clausura de cursos escolares*, ... op cit; p. 7.

que han de desempeñarse".²³⁹ La escuela normal de Claypole fue trasladada en 1920 a La Plata, adquiriendo así un carácter urbano. La preparación del maestro rural quedó restringida nuevamente a la brindada en escuelas del hogar agrícola para las maestras mujeres, aunque en este época sólo subsistía con esa modalidad la escuela privada de San Antonio de Padua. Recién en la década siguiente se crearía la escuela de adaptación regional de Chascomús, como expresión del intervencionismo del Estado .

Corresponde mencionar aquí una institución que, si bien fue de carácter asistencialista, no era un asilo específicamente, sino una escuela de jornada completa; se trataba de las "Escuelas patrias" del Patronato de la Infancia, que incluían una sección granjera. El Patronato contaba con varios asilos y la escuela agrícola industrial de Claypole, pero también con las mencionadas escuelas de permanencia diurna para los niños sin recursos de la Capital.

Las "Escuelas patrias" creadas en la primera década del siglo XX, eran una institución privada, pero subvencionada por el Estado. En un principio fueron mantenidas por el Jockey Club Argentino, aunque para 1922 la entidad contribuía sólo con el 50% del presupuesto. Contaban también con el apoyo del Estado que las subvencionaba a través del Consejo Nacional de Educación para costear los sueldos del personal. La élite dirigente, preocupada en los inicios del siglo XX por imponer el control social en las ciudades, evitando que los niños de las familias más humildes pudieran adquirir conductas "desviadas", propendía que permanecieran en una institución que no sólo los mantuviera alejados de la calle sino que les permitiera inculcarles los hábitos de orden e higiene más elementales. Su reglamento, actualizado ese año , establecía sus finalidades esenciales: proteger a los niños pobres, darles la educación e instrucción más indispensables, propagar la lactancia materna, vulgarizar los principios fundamentales de la higiene, propender a educar e instruir a la familia de los niños protegidos.²⁴⁰ Era para el mejor cumplimiento de esos objetivos que las escuelas contaban con una sección de granja complementaria a las mismas.

"¿Quiere usted que sus hijos sean un factor social útil a sí mismos y a la comunidad, labrando el porvenir y la prosperidad de la Nación con un trabajo productivo e inexplorado aún en el país?" – rezaba un folleto dedicado a publicitarlas-

²³⁹ FERRANDO, Hugo, *La escuela normal de maestros rurales*, 1931 (tesis para optar al título de ingeniero agrónomo, Universidad Nacional de La Plata), IV.

²⁴⁰ Patronato de la Infancia, *Libro de actas de la Comisión Directiva*, 26/7/1922.

*“dedíquelos a las tareas de la tierra, hágalos granjeros competentes, que usted los habilitará no sólo para manejar negocios de nuestras industrias madres, sino que adquirirán aptitudes para ser hombres de estado u hombres de bien, por lo menos para sí y para los suyos”.*²⁴¹ Se enfatizaba así el sentido moralizante y la utilidad social atribuidos al trabajo agrícola en contraposición a los empleos urbanos. Para 1930 las Escuelas patrias contaban con Jardín de infantes, escuela primaria común, consultorios y talleres, además de la sección de huerta y granja y dulcería, un servicio este último contratado con la empresa Noel, que proveía las máquinas y elementos necesarios.²⁴²

Resulta de interés considerar en esta instancia la hipótesis de Sandra Carli referida a los discursos sobre la niñez y la “minoridad”. En las décadas del ‘20 y ‘30, estos discursos, que reflejaban desde años anteriores una gran segmentación institucional, se efectivizaron en dos circuitos diferenciados: el sistema educativo – escolar y el sistema de atención-internación de menores. La escuela primaria común es vista *“como instancia socializadora y civilizadora de los hijos de los sectores medios y de los inmigrantes aggiornados al país, el asilo o colonia hogar como instancia de disciplinamiento de los hijos de nativos o inmigrantes que fracasan en la adaptación a las condiciones del modelo de crecimiento económico vigente”.*²⁴³ Expresión de este segundo grupo, las escuelas patrias recibieron un apoyo estatal más fuerte recién a partir de 1922. En 1918, por otra parte, se creó como entidad privada aunque contando también con el subvenciones del gobierno, la “Asociación Colonia Escuela Argentina”, cuya acción adquirió mayor vigor luego de 1930 .

En 1919 se aprobó la Ley de Patronato de Menores, sobre un proyecto de Luis Agote, que legislaba sobre las causas de pérdida de la patria potestad y el patronato que el Estado nacional o provincial ejercían entonces sobre los menores. Estos quedaban bajo la tutela definitiva de los responsables de los institutos especialmente designados, una decisión que estaba a cargo de los Tribunales de menores que creaba la ley. La misma establecía también un régimen que incluyera trabajos de taller y agrícolas para

²⁴¹ *Patronato de la Infancia, fundado por decreto municipal de 15 de mayo de 1892*, s.d.t., folleto publicado en la década de 1910, citado por GIRBAL DE BLACHA, Noemí, *“La granja, una propuesta alternativa...”, p.97.*

²⁴² *Patronato de la Infancia, Libro de actas de la Comisión Directiva, 1928-1931*, p. 99.

²⁴³ CARLI, Sandra, “El campo de la niñez. Entre el discurso de la minoridad y el discurso de la Escuela Nueva”, en: PUIGGRÓS, Adriana (direc.), *Escuela, democracia y orden...*, op cit, p. 101.

los tutelados, en especial en el caso de detención preventiva por delincuencia.²⁴⁴ El carácter disciplinador y moralizante de estos establecimientos los hacía totalmente diferentes de las escuelas agrícolas, una diferenciación que los reglamentos de éstas debían ocuparse de marcar continuamente, pues precisamente su asimilación incorrecta con instituciones de ese tipo parecía ser una causa de retracción de la matrícula.

II.5- La Federación Agraria y la educación

Entre las entidades preocupadas por la educación rural y agrícola se encontraba la Federación Agraria Argentina. Dado su carácter de representante de los pequeños productores, con centro especialmente en el corazón de la región pampeana, y siendo estos grupos sociales precisamente los destinatarios principales de los proyectos de educación agrícola, consideramos pertinente incluir aquí un análisis de su posición al respecto.

Surgida del movimiento protagonizado por los agricultores arrendatarios en 1912, la Federación Agraria Argentina, ejercía la representación gremial del sector, ampliado poco después al incorporar como federados a los pequeños propietarios. El papel fundamental de esta corporación para discutir los problemas agrarios que afectaban a sus representados, llamar la atención de las autoridades sobre ellos y cumplir una función de ilustración y asesoramiento al colono incluía una posición definida en torno a la cuestión educativa. Desde su fundación contaba con un órgano de expresión propio, el periódico *La Tierra*, de aparición quincenal o semanal según las épocas. Por medio de las notas y editoriales propagados a través del mismo, en las reuniones de las distintas secciones y en los congresos agrarios realizados periódicamente, se ponían de manifiesto las cuestiones que preocupaban a la Federación. Los habituales reclamos por mejores condiciones de arriendo, a partir de 1918, las demandas por la propiedad de la tierra para quien la ocupaba y la trabajaba a través de su fraccionamiento, se complementaban con demandas de planes de

²⁴⁴ SCARZANELLA, Eugenia, *Ni gringos ni indios...*, op cit, p. 59.76. CARLI, Sandra, “El campo de la niñez. Entre el discurso de la minoridad y el discurso de la Escuela Nueva”, en: PUIGGRÓS, Adriana (direc.), *Escuela, democracia y orden...*, op cit, p. 105, 110-111.

colonización , cooperación , crédito agrícolas y difusión de la educación en el medio rural.²⁴⁵

En una época en que la presencia del colono inmigrante era un rasgo dominante en la región pampeana, que llevaba al sector dirigente a instalar el control social, para evitar la propagación de *ideas disolventes*, el problema de la falta de experiencia y capacitación del agricultor, así como las deficiencias en su educación y la de su familia no pasaban desapercibidas para el organismo que los representaba.

Si bien la principal preocupación de la FAA en torno a la educación era la difusión de la enseñanza primaria, en una etapa de fuerte conflictividad rural y de su propia consolidación como gremio agrícola, se reconocía que uno de los mayores problemas a los que se enfrentaban los chacareros era la falta de conocimientos sobre la tarea que iban a emprender, y en ese sentido también apoyaba las acciones de educación y extensión agrícolas.

II.5.1- La capacitación del agricultor y la educación especializada para la FAA

Aunque los integrantes de la Federación Agraria Argentina pensaban que la difusión de la enseñanza primaria entre los hijos de sus asociados era “*una condición necesaria e ineludible*”, pues dependía de ella la condición del futuro colono, “*que entonces no será el chacarero ignorante de hoy sino un colono verdadero e instruido*”, uno de los mayores problemas a los que se enfrentaban los chacareros -reconocido por la entidad que los nucleaba- era la falta de conocimientos específicos sobre la tarea que iban a emprender.²⁴⁶ Se citaba al respecto un informe de los comisionados nacionales Abel Bengolea y Juan Andino, que recomendaban, el año siguiente al movimiento de Alcorta, resolver los problemas paulatinamente “*para evitar la reproducción de conflictos*” , y de ello se hacía eco la institución. Los enviados gubernamentales hacían hincapié en la ignorancia del colono, que solía pasar de peón a agricultor sin experiencia, y apenas podía firmar el contrato, lo que incluso no garantizaba que supiera leer y escribir. No sólo le eran ajenos los cálculos sobre el rendimiento agrícola sino que la faz comercial le era totalmente desconocida. El diagnóstico de la situación iba

²⁴⁵ *La tierra*, 1912-1922. GIRBAL de BLACHA, Noemí, “Concentración urbana, ‘cuestión agraria’ y tenencia de la tierra (1910-1930)”..., op cit, p. 161.

²⁴⁶ *La tierra*, agosto de 1914.

acompañado de una sugerencia de soluciones, en la que la enseñanza de los métodos culturales con base científica iba ligada a la necesidad de la implantación del crédito agrícola, la radicación de inmigrantes por adquisición de la propiedad y las mejoras en las comunicaciones. Pero ante la urgencia de las circunstancias, se consideraba necesario actuar previamente sobre el colono con consejos y demostración de sus errores, ofreciéndoles la manera de superar las dificultades, tarea que atribuían tanto a Estado como a la iniciativa privada, a las que apelaban de distintas formas.²⁴⁷

En efecto, en relación a la capacitación del agricultor existía un circuito informal, por el cual los futuros colonos frecuentemente hacían sus aprendizajes en las estancias, trabajando como peones y luego se establecían por su cuenta, por lo que sus conocimientos se limitaban a la experiencia adquirida de tal manera. Por otra parte, en el caso de los inmigrantes existía una gran diferencia en las condiciones de producción en nuestro país con relación a sus países de origen. La ausencia de una preparación adecuada se advertía en la ignorancia de los tipos de campos a elegir y en el arrendamiento de una mayor superficie de tierras de las que podían abarcar, sin que hubiera un perfeccionamiento en los cultivos. Ese procedimiento solía provocar el aumento en la producción de trigo pero sin que se advirtiera un mayor bienestar para el agricultor y su familia pues se privilegiaba la extensión en el arriendo contra la posibilidad de obtener estabilidad al adquirir en propiedad un predio más reducido. Esta actitud era interpretada desde los sectores dirigentes, especialmente por los profesionales agrónomos, como un afán especulativo del agricultor, que lo alejaba de métodos de cultivo más racionales.

La Federación Agraria Argentina, a través de su periódico pretendía cumplir, entre otras funciones, la pedagógica, que la impelía no sólo a la difusión de los problemas agrícolas, sino de diversos consejos y propuestas de solución, que colaboraran en la capacitación de sus socios. En cumplimiento de esos propósitos, *La tierra* incluyó una Sección científica a los pocos meses de su creación, en la cual colaboraban agrónomos tan destacados como Hugo Miatello. Por su parte la sección “*granja y pequeñas industrias rurales*” tenía como objetivo “*hacer conocer a nuestros lectores la manera de transformar paulatinamente la monótona chacra en una pequeña*

²⁴⁷ *La Tierra*, 25/6/1913; p.2-3.

granja, única aspiración de los agricultores y de los gobiernos inteligentes”, en un discurso muy semejante aquí al emanado de los sectores dirigentes.²⁴⁸

La entidad se proponía también contribuir a *“la instrucción técnica del cultivador por la creación de granjas modelos, chacras experimentales, museos y bibliotecas técnicas”*. El fomento de la agricultura intensiva era una de sus preocupaciones y así lo difundía entre sus asociados para que ejercieran presión sobre los propietarios arrendadores en ese sentido. Se solían publicar los programas de establecimiento de colonias, como el propuesto en 1912 para La Pampa, en el cual se pedía, además de contratos de 5 años y seguro contra granizo, que se propiciara la agricultura intensiva, solicitando a los propietarios colonizadores la realización de un concurso a fin de contratar un ingeniero agrónomo para analizar la tierra, indicar los cultivos adecuados y comprar las semillas indicadas para la región.²⁴⁹

En cuanto a los proyectos destinados a instalar escuelas especializadas o a lograr la inserción de los egresados, la Federación Agraria Argentina los recibía con beneplácito, aunque bastante escéptico. La desconfianza se basaba en la necesidad de plantear las situaciones más extremas (tal vez exageradas por la Federación) en sus peticiones y en su urgencia por obtener el apoyo de los poderes públicos, mostrando una crítica mordaz al Estado. *“Palabras, palabras, palabras... es el verdadero programa de gobierno, lo que es de interés está descuidado, hay quienes se preocupan de los estudios secundarios y las escuelas agronómicas... pero ¿quién se atreve a dar clase de agricultura a un chacarero que carece de lo esencial para su alimentación y la de su familia?”*,²⁵⁰ se afirmaba en el tono plañidero con que la entidad solía peticionar a las autoridades.

En relación con la actuación de los agrónomos regionales enviados por el Ministerio de agricultura, no siempre la opinión de la Federación Agraria Argentina fue positiva, a veces se manifestaban fuertes quejas, por la tendencia a teorizar que se evidenciaba en sus propuestas, frente a las soluciones prácticas e inmediatas que pretendían los colonos. Como se ha analizado antes, los agrónomos se formaban como una *élite en el sentido agrario*, y no se consideraban meros técnicos, ello sin duda

²⁴⁸ *La tierra*, N°8, 16/11/1912; Idem, N°164, 18/2/1916. GIRBAL de BLACHA, Noemí, “La granja, una propuesta alternativa ...”, op cit.

²⁴⁹ *La tierra*, N° Año 1, N°2, 28/9/1912, p.22, en Nota a los gobiernos europeos. Idem, 21/12/1912, p.3

²⁵⁰ *La tierra*, 9/12/1913, N°60; art. Titulado precisamente “Palabras, palabras, palabras”.

condicionaba su actuación frente al agricultor, que por su parte podía mostrarse desconfiado ante soluciones tal vez más amplias a sus problemas, pero a conseguir en un largo plazo. Por otra parte, “*la elevación moral de las masas rurales inertes*” podía servir de pretexto a proyectos de educación agrícola destinados a legitimar al propio agrónomo en cuanto agente calificado para intervenir sobre el espacio rural. El lugar asignado a la *masa*, ese grupo social de límites poco definidos pero identificado alternativamente con los colonos productores o en general con los trabajadores rurales, tanto simbólico como socialmente, sería el de una mano de obra potencialmente adiestrable.²⁵¹ Estas afirmaciones, hechas a propósito de la situación en el vecino país de Brasil por las mismas épocas, bien pueden aplicarse al caso argentino, explicando en parte la relación de confianza-desconfianza que existía entre los integrantes de la FAA, los agrónomos y las escuelas especializadas.

Las agronomías regionales del Ministerio de Agricultura de la Nación atravesaban problemas en la época, derivados de la restricción presupuestaria general del sector por lo que se diluía su finalidad de capacitar y apoyar al agricultor a través de diversas acciones. De todos modos era la región pampeana la mejor dotada al respecto. En 1916, sobre 20 agronomías regionales existentes, se ubicaban en Buenos Aires las de Mercedes, Olavarría, Bahía Blanca, La Plata y Tigre; en Entre Ríos en Concepción del Uruguay, y en Rosario de Santa Fe, en el territorio nacional de La Pampa, estaba ubicada en Santa Rosa de Toay. Su labor consistía en servicios de información y consulta, dar conferencias, cursos temporarios, cátedras ambulantes, asesorar en experiencias cooperativas y concursos. Sin embargo, para tan variadas funciones y un territorio muy amplio resultaban escasas, carecían de los recursos adecuados y su trabajo se solía limitar a labores teóricas o de oficina. *La Tierra* se hacía eco de este problema, que llegó en 1913 a provocar la renuncia de un agrónomo designado al efecto, proceder elogiado por la institución chacarera, pues este hombre dejaba su puesto por la impotencia que le producía no poder realizar correctamente su cometido.²⁵²

El establecimiento escolar especializado al que se hacía referencia más frecuentemente, por su cercanía a la sede central de la Federación (Rosario), era la

²⁵¹ MENDONCA, Sonia, *Agronomía e poder no Brasil*, Vicio de leitura, Río de Janeiro, 1998; p. 34.

²⁵² MAROTTA, Pedro, *La educación de los agricultores por los agrónomos regionales*, MAN, Dirección General de Enseñanza e Investigación agrícolas, 1916. *La tierra*, 5/8/1913.

Escuela agrícola de Casilda. En 1912 se difundía la propaganda sobre el establecimiento, incluyendo sus objetivos, condiciones de ingreso, las instalaciones y materiales con que se contaba y el programa de estudios. Se destacaban los resultados satisfactorios obtenidos, especialmente a través de la acción del director Silvio Spangenberg. Incluso Francisco Netri, figura principal en la actividad federativa, había sido invitado por el mismo a presenciar los exámenes finales.²⁵³ La intención de la escuela era tomar contacto con la FAA y difundir entre sus asociados la labor de la enseñanza agrícola, allí donde podrían obtener posible alumnado. La institución, que desde la reorganización de la enseñanza agrícola de 1908 tenía la modalidad de “Escuela práctica regional de arboricultura y horticultura”, pasaría desde 1912 a la categoría de especial como “Escuela Nacional de Agricultura”, gracias a la gestión de Silvio Spangenberg que se desempeñaría por más de 10 años al frente de la misma. Su función sería desde entonces formar administradores rurales, con la capacidad para hacerse cargo de una empresa agraria, con un criterio moderno y racional, y de ello se hacía eco *La tierra* publicando sus avisos de inscripción.²⁵⁴

En 1917 la evaluación negativa de las escuelas agrícolas por parte de la FAA se hizo más profunda, al afirmar que las escuelas no habían demostrado resultados prácticos a los colonos, mientras que se resaltaba el excesivo costo de esa enseñanza tanto para el fisco como para las familias. Asimismo se reprochaba la falta de dedicación de los peritos agrícolas y lecheros a la actividad que aprendieron y se sugería directamente la supresión de algunos establecimientos.²⁵⁵

A los colonos les resultaba difícil aceptar proyectos educativos, que, si bien en parte coincidían con sus aspiraciones, no reflejaban las necesidades primordiales e inmediatas del chacarero, ni los imperativos gremiales de la FAA. Las escuelas agrícolas eran sin duda identificadas además como instrumentos de la clase dominante; en ese sentido esos grupos se propondrían “*asegurar, de acuerdo con sus intereses, la transformación (o la conservación) de la agricultura, del campesinado y de las categorías sociales y actividades económicas que están en relación directa con*

²⁵³ *La tierra*, N°14 y 15, 21 y 28/12/1912; N°61, 16/12/1913p.2

²⁵⁴ ALLEN, Rodolfo, *Enseñanza agrícola. Documentos orgánicos...*, op cit, ;pp-307-308.

²⁵⁵ *La tierra*, 9/12/1913, N°60, en editorial titulado “Palabras, palabras, palabras...”. *La tierra*, N°214, 26/1/1917.

ellas”.²⁵⁶ Por esa razón, podemos pensar que los intereses del chacarero arrendatario lo llevaban a enfrentarse a proyectos que emanaban de sectores ligados a los terratenientes y organizaciones de élite como el Museo Social. Estos conservaban un poder importante sobre el aparato del Estado que los llevaba a cabo, aún durante el período de democracia ampliada ligado al radicalismo, y demoraban en aportar soluciones efectivas al problema agrario.

Fue recién a partir de 1918 al terminar la Guerra Mundial y con su fin comenzar la recuperación agrícola, que la enseñanza agrícola comenzó a ocupar un lugar propio en las propuestas de la Federación, en la modalidad de escuelas prácticas, cuando se la reclamaba desde las conclusiones del Primer Congreso Agrario Nacional. Así, aún cuando *“las diferencias con la política agrícola oficial implementada son varias, algunas coincidencias se imponen entre ambos sectores: la explotación de la granja para hacer realidad la minimización del riesgo y la enseñanza agrícola práctica, directa, como medios para atemperar el malestar agrario y mejorar las prácticas culturales...”*.²⁵⁷ Cuando en 1920 el diputado radical Francisco Beiró presentó un completo proyecto de ley orgánica sobre enseñanza agrícola, acompañado de una encuesta sobre la utilidad de esa modalidad educativa, la Federación Agraria Argentina no se manifestó al respecto. Sólo una mutualidad de agricultores opinó, y en contra del proyecto, pronunciándose por introducir elementos de enseñanza agrícola en el nivel primario común y hacer cumplir su obligatoriedad, una posición cercana a la de la FAA.²⁵⁸

II.5.2-FAA y la educación primaria

En efecto, la FAA, en su objetivo de llamar la atención de las autoridades sobre el problema agrícola, no restringido al aspecto económico, sino abarcando todo lo que tuviera que ver con la situación social de los federados, enfatizaba las condiciones precarias de vida y la explotación de que eran objeto. Entre las privaciones que se denunciaban se contaba la falta de escuelas y también de médicos. La Federación

²⁵⁶ GRIGNON, Claude, “La enseñanza agrícola y la dominación simbólica del campesinado”..., op cit, p.57.

²⁵⁷ GIRBAL de BLACHA, Noemí, *Estado, chacareros y terratenientes*, Centro Editor de América Latina, Biblioteca Política Argentina 21,1988.

²⁵⁸ BEIRÓ, Francisco, *Proyecto de ley y encuesta ...*op cit; p.114-115.

solicitaba constantemente a sus afiliados presionar a los gobiernos, tanto nacional como provinciales, para que cumplieran la misión de brindar a sus hijos la enseñanza primaria.

No obstante, la actuación de la Federación en relación al tema no fue simplemente retórica. Contaba para hacer efectivo su accionar con Comisiones de Fomento electivas, una de cuyas funciones era la referida a instalación de escuelas, en caso de no lograr en lo inmediato el apoyo de las autoridades.²⁵⁹ Ello se llevó a cabo tempranamente, a partir de 1914, en complemento con sus demandas al sector terrateniente.

En cada Congreso que reunía a los socios de la Federación Agraria se ponía de manifiesto la preocupación por el tema, que se convertía en materia de discusión y de diversas propuestas. Se resaltaban las fallas de un sistema que producía la ausencia de cultura, a causa del arrendamiento extensivo que hacía que los colonos estuvieran lejos del pueblo y se dificultara el enviar los hijos a la escuela. Para alcanzar una solución se proponía la implantación del cultivo intensivo, en momentos que calificaba de “honda crisis” para la cerealicultura.²⁶⁰ Este planteo, realizado en 1914 reflejaba la incidencia de las dificultades para la economía agrocerealera ligadas al estallido de la Primera Guerra Mundial. Pero el problema educativo iba ligado asimismo a la estructura agraria y de tenencia de la tierra, que se convertían en freno a su solución. La respuesta en torno a la educación iba de la mano, en primer lugar, de la difusión de la escolaridad primaria, sin la cual toda enseñanza especializada era imposible.

En cumplimiento de sus propósitos era en ocasiones la misma FAA la que tomaba la iniciativa para crear escuelas primarias en diversos parajes, donde la acción estatal no llegaba, contaba para hacerlo con la colaboración de los colonos federados. Las acciones se llevaban a cabo a través de la propaganda en todas las secciones, para lograr el apoyo de los distintos actores sociales agrarios. El terreno necesario era solicitado a los propietarios, así como un pequeño campo experimental para la escuela, que administraría la FAA y se pedía la inclusión de estas demandas en el contrato de arrendamiento de la colonia. Era ésta una práctica resistida por los terratenientes, y la Federación llegó a denunciar el desalojo de colonos socios por su prédica a favor del

²⁵⁹ *La tierra* N°13, 14/12/1912,p.1; Idem, N°57, 23/11/1913;p.4.

²⁶⁰ *La tierra*, 4/9/1914, N°94; el III° Congreso se realizó el 29 y 30/8/1914. Idem,15/2/1915, N°116

cambio en el sistema de colonización, de las cooperativas y de la instalación de escuelas.

En 1914 se fundó la primera escuela producto de estas iniciativas. Se trataba de establecimientos privados, de asistencia gratuita para los hijos de los afiliados, pero cuyo fin era obtener más tarde un subsidio estatal o ser traspasadas jurisdicción oficial. En 1916 se creó otra escuela en Máximo Paz . En este caso era la empresa propietaria de la tierra –Traverso hnos.- la que había concedido el terreno necesario . Como fundamentación de dichas creaciones se afirmaba que “*podremos decir que no somos revolucionarios, no somos subversivos, somos civilizadores, somos patriotas...*”.²⁶¹ La Federación se afirmaba como institución representativa de los intereses de los chacareros, y precisamente por ello se preocupaba de dejar asentada su integración al sistema socio-político vigente, sin pretender una revolución social, pero sí defendiendo las reivindicaciones básicas de los colonos.

El Congreso extraordinario de noviembre de 1916 reiteraba la preocupación por el tema, y en sus conclusiones se ponía de manifiesto que a la solicitud de contratos mínimos por 4 años, el reconocimiento de mejoras, la eliminación del intermediario, se unía el propósito de pedir a los propietarios un local apropiado en cada radio de 3 leguas para destinarlo a una escuela rural. Se proponían crear bibliotecas circulantes, ensayos de semillas y formas de cultivo y difundir la instrucción agrícola en general, para mejorar la situación del colono. Ese mismo año se realizaron huelgas en diversas localidades por reivindicaciones como las enunciadas y la Federación Agraria Argentina presentó un Memorándum ante el Congreso Nacional. Se pedía la aprobación de los proyectos de Eleodoro Lobos y un Plan de reformas, que incluía, entre otros aspectos, la construcción de una casa-escuela cada 40 a 70 niños radicados en el campo²⁶².

El periódico *La Tierra* publicaba además ofrecimientos de maestros que se proponían para ir a trabajar en las escuelas rurales, así como el pedido de diversas localidades, tanto de localización de escuelas primarias como de cursos para la mujer, que incluyeran la capacitación en ciertas labores femeninas y de granja. La Federación apoyaba a través de su periódico la orientación agrícola en la escuela rural, con

²⁶¹ *La tierra*, 12/8/1913, N°44,p.5. ; Idem, 19/9/1914, Idem, N°96. Idem, N°197, 29/9/1916.

²⁶² *La tierra*, 27/4/1917, N°226, 17/5/1917;N°227. *La tierra*, N°186, 14/7/1916,Idem, N°187, 28/7/1916, y lo reitera en todos los números de esa época, no plantea el problema de la propiedad de la tierra sino mejoras en contratos, abolición de impuestos,etc.

selección de semillas, cultivos prácticos en la tierra, lechería y cría de aves para las niñas, para lo que se pedía la adjudicación de 10 hectáreas de tierra para cada escuela. Sin embargo, la posición de la Federación al respecto no era de aprobación irrestricta a estas propuestas pues, si bien estas ideas se calificaban de “hermosas”, se solicitaba abrir antes escuelas donde no las había, pues precisamente en el acceso a la educación radicaba una de las grandes diferencias entre el terrateniente y el colono. Este, por pobreza y falta de recursos se veía privado de enviar sus hijos a una escuela lejana.²⁶³

Aún con esta salvedad, el acercar las nociones agrícolas a los escolares a través de clases prácticas, a fin de “*despertar a tiempo*” el gusto por las labores del campo, “*donde reside nuestro porvenir*”, era considerada una finalidad deseable para la escuela rural. Coincidió al respecto con argumentos utilizados por los sectores dirigentes con relación al mismo tema, “*la vida nacional es la vida de nuestras industrias rurales, y no preparar al niño para comprenderlas, servirlos y amarlos, no es prepararle para la vida nacional*”, según se afirmaba.²⁶⁴ La producción agraria era considerada por ambos sectores sociales como cimiento de la nacionalidad y base del futuro del país, aunque la forma de lograrlo se basaba en intereses divergentes.

En 1914, algunas voces federadas se alzaban a favor de ampliar el programa de la institución. La nueva propuesta incluía, a la vez que cuestiones que afectaban la situación económica y productiva, la obligación para la entidad de emprender actividades destinadas a hacer ensayos, análisis, experimentos, instituir cursos, escuelas, y bibliotecas circulantes en interés de la agricultura y del agricultor. En efecto, uno de los grandes problemas de los que se hacía eco la corporación era la alfabetización de los colonos adultos, ya que su ignorancia de la lecto-escritura conspiraba contra una correcta información sobre las normas o la comprensión de las disposiciones de los contratos, y asimismo era contraria a la difusión de las propuestas de la institución. En consecuencia, al mismo tiempo que se recomendaba la divulgación de *La tierra* aún a través de terceros para contrarrestar esa dificultad, se solicitaban soluciones. En respuesta a los diarios porteños que expresaban su protesta por la cantidad de

²⁶³ *La tierra*, N°49, 29/9/1913, en nota titulada “La escuela rural. Un plan práctico científico”, reproducía el plan de dedicar 2 horas durante dos días a la semana a las prácticas agrícolas. *La tierra*, 29/7/1913.

²⁶⁴ CÁRCANO, Ramón J., *Clausura de cursos escolares*, discurso del gobernador,...op cit;p. 7.*La tierra*, 3/4/1914.

inmigrantes analfabetos, se expresaba la queja sobre la falta de maestros argentinos y la supresión de escuelas, que no permitía superar el analfabetismo en el medio rural.²⁶⁵

Las lamentaciones y protestas de la Federación Agraria en torno a las fallas del sistema educativo se reiteraban a lo largo de los años, especialmente en épocas de comienzo del año lectivo. En esos momentos se hacía responsable al Estado del alto analfabetismo rural y las acusaciones se cruzaban con las de los representantes de la educación pública que culpaban al colono de no cumplir la obligación de enviar a sus hijos a la escuela. El desinterés, apatía o preferencia por el lucro de hacerlos trabajar en la explotación familiar que se les atribuía, era refutada y minimizada por la Federación. Por el contrario se afirmaba que tal situación se debía al sistema productivo implantado por los patrones, que implicaba trabajar grandes extensiones de tierra ocupando a toda la familia, y era ello lo que la alejaba a los niños de la escuela “*donde hubiera aprendido a leer un contrato*”.²⁶⁶

La crítica al latifundio se entremezclaba en estos casos con la queja por las grandes distancias de las escuelas fiscales entre sí, y la ubicación de muchas de ellas en los centros poblados, lo que dificultaba el cumplimiento de la ley. “*Desde que la Nación permite que individuos dispongan de grandes extensiones –se afirmaba en 1917- debería por lo menos obligarlos a poner escuelas en aquellos puntos en que de acuerdo con las leyes de enseñanza fueran necesarias*”. Ese mismo año la FAA adhirió a los fines de la Liga Nacional de Educación, un movimiento a favor de la escuela pública, de mejorar la situación del magisterio y de la creación de escuelas de maestros rurales.²⁶⁷

²⁶⁵ *La tierra*, N°55, 4/11/1913. Idem, N°67, 6/2/1914, en primera página en la editorial “La voz de los campos”.

²⁶⁶ *La tierra*, N°59, 2/12/1913.

²⁶⁷ *La tierra*, N°214, 26/1/1917. *La tierra*, N°221; 23/3/1917.

II.6- Conclusiones

Al realizar un balance de la política agraria de los gobiernos radicales, podemos resaltar ciertas contradicciones, lo cual ha sido atribuido por la historiografía, a la heterogeneidad de sus apoyos electorales. Esta situación no podía menos que reflejarse asimismo en relación a las acciones sobre educación agraria, con el diferente tratamiento a los niveles universitario y elementales, particularmente por el escaso presupuesto otorgado al Ministerio de Agricultura de la Nación, que afectó a todas las acciones sobre enseñanza agrícola, lo que no tuvo correlato en la enseñanza superior agronómica que por el contrario se vio favorecida.

La universidad proveía los profesionales que formaban la porción fundamental del plantel de funcionarios de las reparticiones relacionadas con la producción, y que se expresaban también a través de grupos de presión, entre ellos el conformado por el Museo Social Argentino desde la segunda década del siglo XX. Sin embargo, entre los mismos ingenieros agrónomos, podemos resaltar la diferencia en los enfoques frente a la política agraria y educativa, según se desempeñaran en los cuadros directivos o en los niveles inferiores de las reparticiones oficiales. Los profesionales que ocupaban posiciones que los ubicaban más en contacto con el productor, como podrían ser los agrónomos regionales o personal de las escuelas, presentaban una opinión más crítica respecto a la organización económica vigente en el campo pampeano y al sistema de enseñanza agrícola.

De todos modos compartían una visión del mundo rural en que la instrucción agrícola y la pequeña propiedad eran proposiciones fundantes, para integrar a la población rural al orden social vigente y a los valores y la lógica que lo sustentaban. Una necesidad particularmente fuerte en relación a los colonos inmigrantes, que continuaban teniendo un peso importante en la producción y en la sociedad pampeanas. En una época en que se sentían los ecos de la movilización chacarera iniciada en torno a 1912, esta era una posición compartida por gran parte de los sectores dirigentes y los profesionales agronómicos, aunque la propuesta, que hubiera tenido que incluir la división del latifundio, se convertía en los hechos más retórica que real. No obstante, fue base de los fundamentos de las políticas educativas agrarias, y el interés por el tema no flaqueó entre los profesionales de la ciencia agronómica, a pesar de la falta de apoyo

presupuestario. Esta cuestión era parte de su formación profesional y sin duda una urgencia evidente en un país de base agropecuaria y fuerte presencia migratoria. Una necesidad que no fue interpretada siempre de la misma manera, y que se vio obstaculizada frecuentemente por razones de política general, económica o aún universitaria. Tal como ocurrió con la escuela de Santa Catalina, transformada al final de esta etapa en Instituto Fitotécnico por el Consejo Superior de la Universidad Nacional de La Plata, al servicio de la Facultad de Agronomía, pero perdiendo su carácter de escuela práctica. Su situación ambigua entre establecimiento de nivel medio, pero aparentemente con ciertas ambiciones que competían con la enseñanza superior, fue una de las razones para su supresión, más allá de una necesidad real de la Facultad de Agronomía de contar efectivamente con un instituto y campo de demostración.

En la integración de la población rural a una estructura social deseable para aquellos sectores, la mujer se convertía en eje fundamental de la misma, como elemento estabilizador de la familia, sin abandonar sus tradicionales roles de género. Es por ello que esta época fue testigo de los primeros intentos por establecer la enseñanza del *hogar agrícola*, con alcance nacional a través de la escuela de Tandil (1915-1917) y de los cursos temporarios con ese fin. Una iniciativa que sin embargo y a pesar de la consecuente defensa de su principal promotor, Tomás Amadeo (mantenida por más de 30 años) , no alcanzó estabilidad y perdió fuerza –sin desaparecer- luego de 1922, cuando la cuestión social agraria se había descomprimido.

Los conflictos que se habían vivido en esa década ampliada, provocaron asimismo un reforzamiento de los enunciados y prácticas nacionalistas tendientes a afianzar la *argentinidad* , no sólo a través de ritos patrióticos específicos, sino relacionándola a la necesidad de *amar nuestras industrias rurales* , una noción que se presentaba a los escolares a través de distintos medios, entre ellos la orientación agrícola.

Por otra parte, tanto las corrientes pedagógicas que respondían al *normalismo* como a la *escuela nueva* favorecían, cada una a su manera las actividades prácticas agrícolas, particularmente en la escuela primaria. El primero, con sus connotaciones positivistas y su admiración por la ciencia, pero también con su énfasis en las tareas estrictamente programadas para ejercitar la motricidad. La segunda por su inclinación a favorecer el trabajo al aire libre y la relación con la naturaleza y la enseñanza en base a *centros de interés*, que se haría más generalizada en la década siguiente, también defendía la

orientación agrícola. Una opción que, más allá de su compromiso con una u otra tendencia pedagógica y con la preparación general de los niños para las tareas de granja, tendía a concientizarlos de su destino como futuros trabajadores rurales, ya sea en la chacra de la familia o como mano de obra contratada, sin que propendieran “a mayores títulos”, como se decía en la época, o a empleos urbanos.

Esta finalidad no era la primordial para la entidad representante de una fracción de los sectores subalternos, la Federación Agraria Argentina, vocera en el momento de constitución de los colonos arrendatarios, y más tarde del conjunto de los pequeños productores agrícolas. Para la Federación era esencial la lucha por la alfabetización del agricultor, tanto en los adultos como en los niños, pues sin ese logro no podrían defender correctamente sus derechos sectoriales. La cuestión iba ligada a su enfrentamiento con los terratenientes y a un reclamo general por mejoras en los contratos de arrendamiento de los colonos, en los cuales se buscaba incluir cláusulas sobre instalación de escuelas en los parajes donde no existían aún. Se utilizaba la educación como uno de sus argumentos de reclamo frente a los propietarios y, especialmente de cara al Estado.

Sin dejar de reconocer que la ineficiencia en el aprovechamiento de la tierra, atribuida en gran parte a la falta de educación del agricultor, era uno de los temas que requerían respuesta, en general se reivindicaba la necesidad de la mayor difusión de la instrucción primaria común, con una posición más crítica hacia la educación especializada, que no se pensaba como urgente, al menos en esa etapa. Sus propuestas iban ligadas estrechamente a la solución de los problemas contractuales y productivos, que evitaran la inestabilidad del productor. La labor de extensión desde el periódico *La Tierra* y la cohesión de la representación gremial en sus peticiones a las autoridades, eran los medios brindados a los federados para lograrlo, en un período además en que la educación y el trabajo eran aún instrumentos idóneos para lograr el ascenso social, una aspiración de los sectores subalternos que, por ese medio, se podría cumplir.

CAPÍTULO III: Crisis del modelo agroexportador y educación nacionalista, 1930-1943

“Organizar y mejorar la vida agraria significa a la vez, vigorizar y estabilizar la existencia nacional” [pues] “la fertilidad del suelo y la excelencia del clima no son los factores exclusivos de la producción”

SAROBÉ, José María, *Hacia la nueva educación. Ensayo sobre la escuela y el problema económico-social*, Aniceto López Editor, Buenos Aires, 1937; pp. 14,15,18.

III.1-Crisis agrícola-ganadera e intervención del Estado

Esta etapa histórica, enmarcada entre dos golpes de Estado, se caracterizó por la instauración en nuestro país de una “restauración conservadora”, que luego del gobierno de facto impuesto por el golpe cívico-militar de 1930, se consolidó con la experiencia de la democracia restringida vigente hasta 1943. Desde el punto de vista económico, la crisis mundial había afectado fuertemente a la Argentina, estableciendo un límite para la era de la economía abierta agroexportadora.

En efecto, el sistema agrario exportador fue el que sufrió con mayor intensidad el cimbronazo de la crisis mundial, con una importante baja en los precios internacionales de los cereales, evidente ya desde 1926, a la que se agregaron más tarde las dificultades de los productos ganaderos. El difícil trance que atravesó la agroexportación se agravó luego del crack de Nueva York e impactó fuertemente en los estratos más débiles de la estructura agraria pampeana.²⁶⁸ La tendencia del chacarero a adquirir la propiedad, que se había hecho posible con la bonanza de la primera parte de la década de 1920, sufrió un fuerte retroceso ya que el sector, endeudado en la etapa anterior de precios internacionales positivos, no pudo hacer frente al pago de los préstamos al cambiar drásticamente las circunstancias externas e internas. Los costos de producción habían aumentado, la Federación Agraria Argentina enfrentaba dificultades en la defensa de los intereses sectoriales, su sección intercambio cooperativo se veía trabada en su labor por los problemas en los cobros. Esta situación

²⁶⁸ O’CONNEL, Arturo (1984). “La Argentina en la depresión: los problemas de una economía abierta”, en: *Desarrollo Económico* N° 92, vol. 23, enero-marzo, p. 479-514. GIRBAL de BLACHA, Noemí, “Las crisis en la Argentina. Juicio a la memoria y la identidad nacional. Reflexiones desde la perspectiva histórica”, en: *Theomai. Estudios sobre Sociedad, Naturaleza y Desarrollo*, número especial, 2002.

condujo a “*la expulsión de muchos arrendatarios, las pérdidas de propiedades de agricultores y ganaderos*”, que a su vez generó “*una gran conmoción social, que se vio reflejada en un intenso debate sobre la estructura agraria pampeana*”.²⁶⁹ Uno de los resultados fue una modificación a la ley de arrendamientos agrarios en 1932 (ley 11.627) que suprimió los límites de extensión para lograr los beneficios de la ley y determinó que el plazo mínimo de arriendo fuera de 5 años. Sin embargo, esta norma no alcanzó a revertir la situación, que significó un duro golpe para la población rural, especialmente de la región pampeana. Grupos de ex- arrendatarios expulsados de los predios que volvieron a manos del respectivo terrateniente, junto a trabajadores rurales que enfrentaban la desocupación -dada la menor demanda de mano de obra en el sector- protagonizaron una importante migración rural-urbana, atraídos por las mejores oportunidades laborales que brindaba la industria sustitutiva de importaciones.

La emigración hacia las grandes ciudades, acentuada entonces, provocó la preocupación de los sectores dirigentes, no sólo por el desequilibrio poblacional, sino por las aristas sociales conflictivas que pudiera entrañar. En ese contexto la apelación a la familia para lograr su asentamiento en la zona rural, -una preocupación de larga data en la Argentina- alcanzaba una nueva dimensión, y se expresaba a través de los más diversos medios.

Mientras tanto, la política económica llevada a cabo a partir de 1930 se caracterizó por el intervencionismo de Estado, que reemplazaba al liberalismo vigente hasta entonces, y en esa dirección se implantaba el control de cambios, se creaban las Juntas reguladoras (de granos, de carnes, de la yerba , del algodón) para ordenar la producción y comercialización de las materias primas, y en 1935 eran fundados el Banco Central de la República Argentina, (como entidad mixta) y el Instituto Movilizador de Inversiones Bancarias.

En 1940 se sancionó la ley de colonización (ley 12.636), que disponía la creación del Consejo Agrario Nacional, mientras que en la provincia de Buenos Aires había

²⁶⁹ BARSKY y PUCCIARELLI, *El agro pampeano. El fin de un período*, FLACSO/Oficina de Publicaciones del CBC, Buenos Aires, 1997, p.73. BARSKY, Osvaldo, *Historia del agro argentino*, Editorial Grijalbo-Mondadori, Buenos Aires, 2001; pp.269 y 272. La Federación Agraria estimaba que entre 1930 y 1935 habían sido liquidadas 16.000 chacras, además la misma entidad, que en la década anterior tenía un patrimonio societal importante, debió declararse en quiebra. ASCOLANI, Adrián, “¿Trabajadores o empresarios? Visiones y proyectos proletarios en torno a los agricultores pampeanos, durante la primera mitad del siglo XX”, en: *XVI Jornadas de Historia Económica*, Universidad Nacional

surgido el Instituto Autárquico de Colonización. Ambos se proponían posibilitar la subdivisión de la tierra y el acceso a la propiedad para el pequeño productor, y además, la ley 12636 proponía específicamente organizar campañas para aumentar la población rural, apoyar la educación agrícola, fomentar el cooperativismo y la aplicación del seguro agrícola mutuo u oficial. Se incorporaba el concepto de *función social de la tierra*, que, si bien no era nuevo -ya que se había desarrollado por lo menos desde la década del '20- estaba destinado a tener posteriormente un importante lugar en el discurso oficial, particularmente a partir de la actuación de Juan Domingo Perón .

Por otra parte, este momento crítico había provocado la detención de los movimientos migratorios internacionales, y en consecuencia, durante los años '30 finalizó el crecimiento acelerado de la población en la Argentina, que entre 1860 a 1930 se había decuplicado, gracias a la baja en la tasa de mortalidad, pero fundamentalmente debido al aporte inmigratorio ultramarino. En la siguiente etapa se produjo la transformación en los movimientos migratorios: la inmigración de ultramar fue reemplazada por el aporte de población del interior del país y de inmigrantes de naciones limítrofes. La corriente poblacional desde el campo a las ciudades, que había comenzado en la segunda mitad de los años '20, se intensificó en la década siguiente y se hizo masiva en los '40.²⁷⁰ Los efectos políticos, económicos y sociales de este fenómeno inquietaron a los actores sociales más diversos, y tanto desde el Estado como desde instituciones representativas de los productores o entidades civiles se alentaron medidas tendientes a reducir sus secuelas potencialmente perturbadoras.

“Vendrá con el parcelamiento de la tierra el hogar rural en propiedad”, se afirmaba al hacer una reseña de la función de los organismos colonizadores, a la vez que se atacaba “*el problema del urbanismo que será necesario evitar: industrias ficticias, aumento de la clase media, descenso de la natalidad*”.²⁷¹ Una enumeración ciertamente

de Quilmes-CD Rom, 1998. NEMIROVSKY, Lázaro, *Estructura económica y orientación política de la agricultura en la República Argentina*, Buenos Aires, 1933; p. 214, 235.

²⁷⁰ LATTES, Alfredo, “Perspectiva histórica de la evolución de la población”, en RECCHINI de LATTES; ZULMA y LATTES, Alfredo (comp), *La Población en la Argentina*, Buenos Aires, CICRED Series, 1975. MATEO, Graciela, “Mujeres y Jóvenes en el cooperativismo agrario pampeano(1930-1955).Una prédica ruralista con más continuidades que cambios”, en: GALAFASSI, Guido, (comp.), *El campo diverso*, Coloquio “Continuidades y cambios en la Argentina rural del siglo XX. Espacios regionales, sujetos sociales y políticas públicas”(2003), Universidad Nacional de Quilmes, 2004; pp119-146.

²⁷¹ MOLLURA, Pedro, “Enseñanza agrícola”, en: *Anuario rural*, Ministerio de Obras Públicas, Provincia de Buenos Aires, 1943; p.352. LATTUADA, Mario J., *La política agraria peronista (1943-1983)*, CEAL,

muy conservadora y clasista de los problemas que la colonización contribuiría a eliminar, realizada por un especialista en enseñanza agrícola, y funcionario del sector en la provincia de Buenos Aires. Por la ley de colonización nacional, cuya aplicación quedaba a cargo del Banco de la Nación Argentina, se definían los inmuebles destinados a colonizar, las condiciones de expropiación, la organización de las explotaciones, etc. El Consejo estudiaba los planes de constitución de propiedades rurales, adquiría inmuebles en remanentes, organizaba campañas para poblar la zona rural, fomentar el cooperativismo y la educación rural. Sin embargo, sólo después de la revolución de 1943 el Consejo iba a realizar una acción más efectiva, particularmente entre 1944 y 1945, bajo el impulso del ingeniero agrónomo Mauricio Birabent y el abogado Antonio Molinari.²⁷²

Desde los campos de lo ideológico y lo político la década de 1930 estuvo caracterizada por la polarización de las opiniones e incluso de las concepciones del mundo. El nacionalismo, cuyos postulados campeaban entonces en la mayor parte de los países europeos y americanos, adquiría particular relevancia también en nuestro país. Nuestros intelectuales nacionalistas veían con simpatía la teoría de Charles Maurrás que implicaba “orden e integración nacional bajo un régimen elitista” e intentaron desarrollar “una concepción política alternativa al liberalismo de las élites fundadoras y del socialismo marxista o reformista”.²⁷³ Esa concepción político-ideológica, implantada en la Argentina desde la década de 1920, presentaba un carácter complejo y heterogéneo, e impregnó la vida política del país durante la restauración conservadora de los '30, y, en consecuencia, también el sistema educativo. En las escuelas se profundizaba la enseñanza de nuestra historia civil y militar, la mayor difusión de retratos de próceres y de frases emblemáticas relativas a la exaltación de la patria.

Biblioteca Política argentina, N°132, Buenos Aires, 1986, tomo 1. GIRBAL, Noemí, ZARRILLI, Adrián G. y BALSÀ, J. Javier, *Estado, sociedad y economía en la argentina (1930-1997)*, UNQ, 2001, cap.3.

²⁷² LATTUADA, Mario J., *La política agraria peronista ...*, op cit, tomo 1; capítulo II.

²⁷³ MARTINO, Diego, “Crisis argentina, crisis mundial. La revista Dialéctica (1936)”, en: *Décimo Congreso Nacional y Regional de Historia Argentina*, Santa Rosa, 6-8 de mayo de 1999 (separata); p.2. SPETOROWSKI, Alberto, “Argentina, 1930-1940: nacionalismo integral, justicia social y clase obrera”, en: *EIAL*, vol. 2, N°1, 1991; p. 61,63,66-67. Ver: ZULETA ALVAREZ, Enrique, *El nacionalismo argentino*, Buenos Aires, La Bastilla, 1975. NAVARRO GERASI, Marysa, *Los nacionalistas*, Buenos Aires, Jorge Alvarez, 1968. BUCKRUCKER, Cristian, *Nacionalismo y peronismo. La Argentina en la crisis ideológica mundial(1927-1955)*, Sudamericana, Buenos Aires, 1987. MC GEE, Sandra, *Counterrevolution in Argentina, 1900-1932*, op cit. PUIGGROS, Adriana (dir.), CARLIS, GAGLIANO, R. y otros, *Escuela, democracia y orden (1916-1943)*, op cit.

“Argentinizar la instrucción” e “intensificar el nacionalismo”,²⁷⁴ no eran consignas nuevas pero adquirirían más intensidad en esas circunstancias.

La situación se reflejó también en el tema que nos ocupa. “A despecho de ser la Argentina un país eminentemente agrario, la instrucción de los campesinos es la más atrasada de todas”, afirmaba del general José María Sarobe, preocupado por la falta de una política agraria en su amplio sentido, en consecuencia “...la Nación no cuenta por eso con una población campesina numerosa, bien instruida y organizada, unida por un sentimiento pleno de argentinidad”. Al destacar la necesidad de la instrucción del labrador, remitía a los cambios en la demanda, las nuevas exigencias de los mercados y de la alimentación mundial, a los que nuestro país debía adaptarse. Pero a la vez, en un rango de igual o mayor importancia, preconizaba el “desarrollar el sentimiento vigoroso de la nacionalidad” como uno de los principales objetivos de la enseñanza agrícola.²⁷⁵ Los agricultores eran presentados a los escolares como “verdaderos soldados de la patria, ellos pasan su vida luchando para engrandecerla”, como se afirmaba en un texto para primer grado superior, enteramente dedicado al tema y dirigido a niños, tanto de extracción rural como urbana.²⁷⁶

La Segunda Guerra Mundial trajo otro frente crítico para el sector agrario pampeano, especialmente para la agricultura de exportación, que sufrió un retroceso y se vio desplazada por la ganadería –mucho más rentable en esas circunstancias- en la utilización de las tierras en la región pampeana. Los aumentos en los arriendos rurales, la transferencia de tierras de la agricultura a ganadería y las nuevas expulsiones de arrendatarios que se produjeron desde el comienzo de la Guerra Mundial, provocaron la sanción de la ley de emergencia 12.771 de 1942, que suspendía los desalojos, reducía obligatoriamente los arrendamientos, con el fin de evitar el éxodo rural, regular las

²⁷⁴ PADELAI, *Libro de actas de la Comisión directiva*, 1932, p.75. También se intensificaba el nacionalismo católico y la disputa por la enseñanza religiosa en las escuelas. Tal como se afirmaba desde esa corriente de opinión “si se trata de educar a los futuros ciudadanos [el Estado] reconocerá los derechos primordiales de los padres y de la Iglesia en materia de enseñanza”, en: ESCURRA MEDRANO, Alberto, *Catolicismo y nacionalismo*, ADSUM, Buenos Aires, 1939; p.71. Desde el diario *La Nación* también se reforzaba la idea: “El noble sentimiento de la patria debe ser afianzado en el niño. La escuela primaria debe entregar la mayor cantidad de niños buenos...Afianzar en el niño, hoy más que nunca, el noble sentimiento de la patria, por la dignidad y el trabajo, la verdad y el civismo”. *La Nación*, 4/3/1933; p.6.

²⁷⁵ SAROBE, José María, *La educación popular en Argentina, país agrario*, Buenos Aires, 1941; p. 29. *Ibídem*, *Hacia la nueva educación. Ensayo sobre la escuela y el problema económico-social*, Aniceto López Editor, Buenos Aires, 1937; p. ,18.

²⁷⁶ CRESPO, Julia María, *Motivos de granja*, Editorial Kapeluz, 1937; p. 56.

relaciones entre propietarios y arrendatarios, y preservar el aparato productivo. Con sucesivas prórrogas y disposiciones complementarias estas medidas se prolongarían hasta la década de 1960.

En ese contexto, la referencia a la *perniciosa influencia de las ciudades* era un leit motiv que se repetía tanto desde el Estado como desde grupos tradicionales de presión, ante una posible amenaza de conflictividad social que afectara al medio rural. Se imponían entonces ideas en torno al control de la población, que implicara su alejamiento de posibles *focos perturbadores* en las zonas urbanas. Este asunto se convertiría entonces en el argumento principal de las propuestas de diversos actores sociales relacionados con los problemas económico-sociales del agro en torno a las iniciativas sobre la familia y la educación rural.

Una serie de encuentros interdisciplinarios sobre temas económicos, agrarios y demográficos que se produjeron precisamente en esta década ampliada, dan cuenta de la forma en que la *prédica ruralista* y su relación con los problemas de población se hizo más vehemente en el período, a lo que se unió el surgimiento de entidades y publicaciones preocupadas por la temática. Aún respondiendo a la iniciativa privada en algunos casos, lo era de grupos de presión con activa participación de sus miembros en el gobierno, a través del Ministerio de Agricultura de la Nación y otras dependencias oficiales, las cuales también estaban presentes en todos los eventos. La Primera Asamblea Económica Agropecuaria Nacional (1932), el Primer Congreso de Enseñanza Primaria Rural (organizado en 1938 por la Asociación Amigos del campo), el Primer Congreso de las Industrias de Granja, organizado por la Asociación de Criadores de Aves, Conejos y Abejas, el Primer Congreso de Población (organizado a instancias del Museo Social Argentino en 1940) con gran énfasis en el despoblamiento rural, el Primer y Segundo Congresos de Enseñanza Agrícola realizados por el Ministerio de Agricultura de la Nación (febrero de 1940 y mayo de 1943) fueron acontecimientos que jalonaron la década, culminando con la creación de la Asociación Femenina de Acción Rural (dependiente del Museo Social) en 1942. Indirectamente la conformación de la Asociación de Biotipología, Eugenesia y Medicina Social en 1933, que, presidida por el médico Mariano Castex, desde abril de ese año comenzó a publicar sus *Anales*, que reflejaban temas de interés para las Asociación. Entre ellos figuraban cuestiones sobre educación, la maternidad, la infancia abandonada y la población, que,

si bien mayormente se centraban en la problemática social urbana, incluía asimismo una prédica ruralista. La aparición de nuevas publicaciones sobre temas agrarios también jalonó este período, en la provincia de Buenos Aires el *Anuario rural*, órgano del Ministerio de Obras Públicas tenía como su principal promotor al ingeniero agrónomo Pedro Mollura y perduró desde 1936 hasta 1954. También comenzó a publicarse *La chacra* en 1930, una revista de divulgación, que perdura hasta la actualidad²⁷⁷, por la Editorial Atlántida. Esta revista, singular por su continuidad, formaba parte de la diversificación de la editorial hacia distintos sectores de interés, tenía el objetivo de servir de orientación para una explotación mixta, ser eminentemente funcional a los fines de la misma y exhibía una afinidad cierta con los sectores liberales tradicionales (evidenciada en su simpatía hacia las entidades representativas de los intereses agroganaderos más concentrados: S.R.A., Asociación de Criadores de Shorton, Asociación de Criadores de Aves, Conejos y Abejas, etc.).

A nivel internacional se estaba organizando el Quinto Congreso de Enseñanza Agrícola, que tenía como presidente en 1938 a un argentino, Luis María del Carril, luego reemplazado por Daniel Amadeo y Videla. Mientras tanto en el Ministerio de Agricultura de la Nación se formó en 1937 la Comisión Asesora Honoraria de Enseñanza Agrícola, a semejanza de la conformada en 1907, con la cual se proclamaban sus integrantes plenamente consustanciados. El fin era proponer una ley orgánica sobre el tema, que finalmente no fue aprobada en el Congreso, pero la Comisión, actuando desde el Ministerio de Agricultura, realizó algunas acciones concretas y dejó sentados ciertos principios, tendientes a establecer reglas concretas para el desarrollo de la enseñanza agrícola, reactivar la acción de las escuelas y las actividades de extensión y establecer un mayor control de presupuesto y gastos.

²⁷⁷ La revista *La chacra*, inició su publicación en 1930, como una manifestación más del crecimiento y la diversificación de la editorial Atlántida, creada por Constancio C. Vigil en 1918. Una empresa que se había venido desarrollando en un contexto de modernización creciente de la industria editorial en la Argentina y de crecimiento y ampliación del público lector en la década de 1920, y que en la siguiente continúa diversificándose para atraer a sectores específicos por su área de interés, a pesar de la crisis económica.

III. 2-La prédica ruralista sobre la familia en épocas de crisis

La *prédica ruralista* se dirigía a los sectores subalternos, pero no sólo de extracción rural sino también urbana, aún en un momento histórico de crisis estructural del modelo agroexportador que hacía poner en duda que el futuro económico de la Argentina pudiera seguir ligado exclusivamente a la producción rural. En el caso de los grupos urbanos que eran objeto de estos argumentos, se trataba fundamentalmente de los identificados como sectores de riesgo social, tales los niños abandonados por sus padres, o los que trabajaban precozmente en la calle, a quienes se procuraba derivar hacia el campo, en medio de una crítica generalizada al urbanismo. Sin embargo, debemos destacar que -en opinión de analistas recientes- esta situación no llevó a una alta valoración del modo de vida chacarero y del entorno social que conformaba, sino todo lo contrario. Esta evaluación del mundo rural productivo, fue favorecida por la circunstancia de la inexistencia de una tradición cultural que lo celebrara, lo cual se puede observar en la literatura, la plástica y más tarde en el cine. En estas manifestaciones culturales el campo quedó reducido al gaucho, el indio y el estanciero, tanto en la tradición criollista, como en la reelaboración que efectuó la vanguardia y la postvanguardia argentinas.²⁷⁸ Más que desvalorizados, el chacarero y su familia eran actores sociales prácticamente ausentes en esas expresiones artísticas.

Sin embargo, desde entidades representativas de la producción y desde las reparticiones oficiales y privadas relacionadas con el agro se enfocaba la atención -en relación a la población rural- especialmente en ese mismo grupo social, la familia del colono o el chacarero pampeano, con un profuso discurso en torno a la necesidad de su arraigo a la tierra. Este sector social era caracterizado en algunos casos como una pequeña burguesía rural, con un carácter conservador que garantizaría su apego al orden social vigente, y era el destinatario de la mayoría de las políticas de educación agraria y del hogar agrícola para la mujer. Era la Sociedad Rural Argentina, a través de sus

²⁷⁸ Balsa, Javier, "Transformaciones en los modos de vida de los chacareros bonaerenses en la segunda mitad del siglo XX y su contraste con los farmers del Corn Belt norteamericano", en: GALAFASSI, Guido, (comp.), *El campo diverso*, Coloquio "Continuidades y cambios en la Argentina rural del siglo XX. Espacios regionales, sujetos sociales y políticas públicas" (2003), Universidad Nacional de Quilmes, 2004; p. 298-299. BALLENT, Anahí y GORELIK, Adrián, "País urbano o país rural: la modernización territorial y su crisis", en: CATTARUZZA, Alejandro, *Crisis económica, avance del Estado e incertidumbre política (1930-1943)*, Nueva Historia Argentina, Tomo VII, Editorial Sudamericana, 2001; pp. 185-186.

“Anales”, la que la calificaba de “*pequeña burguesía rural*” ; es decir “*el agricultor mediano*”, era –en su discurso– el que mejor “*llenaría el desideratum, por su preparación y su mejor situación económica*” . Así se lograría la tan anhelada propagación de la granja y se “*crearían núcleos más prósperos, con familias de acentuada cultura, centros propios de educación, mercados locales más activos, vida de relación más fácil y más estrecha*”.²⁷⁹

Estos conceptos se referían a la necesidad de lograr una situación más estable para el agricultor, tomando algunas medidas coyunturales, que no afectaran los intereses de los grandes productores representados en la Sociedad Rural Argentina. Por otra parte, esa estabilidad produciría, a su entender, un hecho deseable desde el punto de vista de esta élite preocupada por posibles desbordes sociales en la zona rural, “*la familia agricultora, con verdadero arraigo, es la más conservadora, la más útil en todos los tiempos*”.²⁸⁰ Al obtener mayor seguridad en su propia situación, el pequeño y mediano productor unirían sus intereses al de los terratenientes en contra del resto de los sectores subalternos, en caso de conflicto, como ya habían probado acontecimientos de la década anterior.

Sin embargo, las condiciones de vida en el campo distaban de ser las ideales. La morada formada por un rancho, con techo de paja, paredes de barro y piso de tierra, casi sin aberturas, era aún común entre los arrendatarios y más aún para los peones. La ley de arrendamientos de 1932 permitía la construcción de viviendas de material, y la plantación de algunos árboles, pero por supuesto no preveía nada en cuanto a los trabajadores rurales. Este era un problema que preocupaba a los egresados de la Facultad de Agronomía de La Plata, convirtiéndose en tema de sus tesis de graduación. En 1938 José Bosio alertaba sobre las precarias condiciones de vida, higiene y alimentación de la familia del colono y especialmente del obrero rural, y la necesidad de recurrir al asentamiento definitivo de ese elemento poblacional nativo, hijos de

²⁷⁹ Sociedad Rural Argentina, *Anales*, 1930, p. 481-483. GUTIERREZ, Talía y MATEO, Graciela, “La familia, eje de la prédica ruralista en la Argentina (1930-1943)”, *1er. Congreso sudamericano de Historia*, Instituto Panamericano de Geografía e Historia, Santa Cruz de la Sierra (Bolivia), 20, 21 y 22 de agosto de 2003.

²⁸⁰ Sociedad Rural Argentina, *Anales*, abril de 1931; p.213.

inmigrantes ya asimilados muchos de ellos, a través de la colonización, sin llamar nuevas oleadas de migrantes externos.²⁸¹

Por su parte, Roberto Arano en un estudio destinado a proponer mejoras en la vivienda rural, afirmaba la necesidad no sólo de un impuesto progresivo a las grandes extensiones -en la línea propuesta por Alejandro Bunge- sino de la reducción de la contribución directa al propietario que encarara mejoras. El arraigo de la población se lograría, según el autor, al facilitar vivienda económica, sana y con un mayor confort, pero “*transformada en hogar a través de la educación*”. Una visión nacionalista permeaba toda la situación, al demandar paralelamente la modificación de la política inmigratoria, en el sentido de “*arraigar a los extranjeros con una política inteligente de asimilación, que no renuncie al interés argentino de robustecer la homogeneidad nacional y de hacerla refractaria a toda infiltración que tienda a socavar la tradición liberal y democrática del país y dañar su soberanía*”.²⁸²

La familia era motivo de apelación para lograr su asentamiento en el campo, evitando o frenando las migraciones a los centros urbanos, en un período de honda crisis económica, política y social. Los argumentos no eran originales, pero adquirían nueva dimensión en esas circunstancias y eran producto de instituciones que al mismo tiempo se preocupaban por la eugenesia, el control social, el aumento de la población, a la vez que por la higiene y la medicina social. Considerada *la célula social por excelencia*, la familia era la protagonista de las propuestas de esta *prédica ruralista*, pero en la práctica eran las mujeres, los jóvenes y los niños los destinatarios de las medidas propuestas. Diversos medios serían los seleccionados, ya ensayados en la década anterior, pero que adquirirían mayor difusión especialmente al final de la década y comienzos de la siguiente: tales la difusión de los clubes agrícolas, que incluían actividades educativas extraescolares, pero también la recurrencia a cursos de economía doméstica, a la enseñanza ambulante, la radiodifusión y, por supuesto, la educación en las escuelas agrícolas.

“No hay factor en ningún país del mundo, y con más razón en el nuestro, que tenga un valor más alto, en el sentido social y económico, que el constituido por la

²⁸¹ BOSIO, José, *Proyecto de colonización nacional*, tesis para optar al título de ingeniero agrónomo, Universidad Nacional de La Plata, 1938; pp. 13-16.

²⁸² ARANO, Roberto, *La vivienda rural*, tesis para optar al título de ingeniero agrónomo, Universidad Nacional de La Plata, 1939; pp.5-12.

familia campesina”, afirmaba en 1942 el Director del Museo Social Argentino, Tomás Amadeo, repitiendo conceptos que venía exponiendo desde años anteriores, a través de su actuación en la institución, en el medio académico universitario y en el Ministerio de Agricultura. “*La vida oxigenada y asoleada del campo, la falta de todas esas tentaciones y organizaciones corruptoras de la ciudad, hacen del campesino, no solamente una persona sana físicamente, sino también de mucha solvencia moral*”.²⁸³ Eran estas palabras una síntesis de los argumentos en torno a la ruralización, con su énfasis en las características morales y la idealización de la vida campesina, a la vez que en la corrupción urbana, como una justificación del control social de la familia que preveía el asentamiento efectivo de la población rural, evitando los posibles focos de conflictividad.

Los modelos extranjeros continuaban siendo el espejo en que se reflejaban las distintas propuestas, que remitían a los ejemplos europeos y norteamericanos; entre los primeros era aún el belga el más emulado, por las características de su sistema de educación agraria, que los propulsores de esta modalidad en Argentina consideraban el más apropiado también para nuestro país. Si embargo con el auge de los movimientos nacionalistas en Europa, en especial del fascismo y su modelo agrario y educativo, el movimiento en torno a la educación agrícola en la Argentina no pudo sustraerse a ciertas influencias y comparaciones con esos ejemplos de ultramar.

El discurso del fascismo italiano provocaba ecos en ciertos círculos nacionalistas de nuestro país, ya sea citando directamente su ejemplo, o por su coincidencia con los argumentos esgrimidos por gran parte de la élite dirigente argentina en relación al tema analizado. Las premisas sobre el mundo rural coincidían asimismo respecto a otros gobiernos derechistas como el del mariscal Petain en Francia, que, al crear la “*Corporation Paysanne*” en 1940 proclamaba que era sobre la persona del paisano (del campesino), su modo de vida y sus cualidades morales que se reconstruiría una Francia más “sana”, lejos de las ciudades y sus valores corruptores. Pero era en efecto el fascismo el que llegaba con sus ideas más cercanamente, a través de un porcentaje de la importante comunidad italiana en nuestro país. En los años ‘30, cuando Benito Mussolini lanzó sus campañas de autosuficiencia económica, la política de ruralización y la presión sobre los recursos domésticos se hizo más fuerte y el fascismo emprendió

²⁸³ AMADEO, Tomás, “La acción de la mujer en el mejoramiento agrario argentino”, en: *Boletín del*

una verdadera propaganda contra las ciudades, con un discurso referido a la “*esterilizante influencia del urbanismo y de la necesidad de un retorno a condiciones de vida más rurales*”.²⁸⁴ Estas palabras en realidad no se alejaban demasiado de los fundamentos que se proponían para las acciones en torno a la familia rural y su educación en nuestro país, unidas, como se ha visto a elementos nacionalistas, algunas con una referencia explícita al fascismo como se reflejaba el discurso en la Asociación de biotipología y eugenesia o en palabras del dirigente de la FAA, Esteban Piacenza. Gran parte de las propuestas educativas agrarias se basaban en argumentos semejantes, aunque, salvo esos ejemplos puntuales, ello no implicaba una alineación específica con el fascismo .

La *prédica ruralista* tendiente a elevar el nivel de vida y bienestar de los hogares de la campaña, podía llevar incluso a conclusiones casi racistas. El comentario de la experiencia belga de la “Liga de fermièeres” (campesinas) por ejemplo, podía servir de excusa para reflexionar sobre la necesidad de lograr la “*armonía racial*”, en un país como la Argentina , de “*heterogéneo conjunto*”, del cual se esperaba que surgiera una sub-raza “*magnífica de salud y belleza*”. El ejemplo belga se consideraba digno de seguir , pues provocaba una “*sana envidia*” y en ese sentido se buscaba una perpetuación del joven en la situación de sus padres, propagando cursos de economía doméstica y puericultura para las jóvenes y lograr entre los muchachos que se creara “*una sana emulación*” por el trabajo paterno.²⁸⁵ Un discurso similar al vertido desde la década anterior por personajes como el agrónomo Joaquín Barneda, y que nos remite, a través de un aparentemente inocente consejo de emulación paterna, a un fuerte intento de evitar las consecuencias de movilidad social que pudiera traer la educación.

Como característica de la época, durante la década de 1930, la cuestión rural se presentaba unida en algunos casos a las denuncias contra la *desnatalidad*, es decir la disminución en el ritmo del crecimiento de la población. Fueron el economista italiano Gino Arias y el médico argentino Gregorio Aráoz Alfaro los principales exponentes de

Museo Social Argentino, N°235-236, enero-febrero de 1942; p.10.

²⁸⁴ La finalidad era en ese caso poner fin a la importación de trigo y frenar la emigración campesina a las ciudades, “*donde acrecentaban el número de parados y beneficiarios de ayudas sociales y agravaban la intranquilidad social*”, según analiza DE GRAZIA, Victoria, “Patriarcado fascista: las italianas bajo el gobierno de Mussolini, 1922-1940”, en: DUBY, Georges y PERROT, Michelle (dir.), *Historia de las mujeres en Occidente*, Tomo 9: Guerra, entreguerra y posguerra, Taurus, 1993; p.154-155. *Histoire et sociétés rurales*, N°4, 2do. Sem., 2000; p. 136.

esa corriente, y formulaban sus apreciaciones sobre el caso argentino tomando como ejemplo el de la Italia fascista de Benito Mussolini. Coincidían con la propuesta de Alejandro Bunge de crear un impuesto al ‘latifundio social’ a través de una ley de colonización. Aráoz Alfaro, quien estaba a cargo de la cátedra de semiología en la Universidad de Buenos Aires, ejercía una medicina con sentido social y bregaba por la implantación de un sistema nacional de salud, preocupado por la situación precaria de la misma especialmente en el norte argentino, lo cual influiría negativamente en el crecimiento demográfico.²⁸⁶

Gino Arias presentaba la cuestión poblacional como un problema moral y religioso, más que económico, y calificaba a la natalidad como un tema de “*responsabilidad social*”. En su argumentación, que consideraba política de Estado el incremento de los nacimientos en relación a las defunciones, relacionaba ésta con la posibilidad de progreso de la Nación y proponía un programa de acción, que si bien consideraba a la educación moral y religiosa como el remedio fundamental para el problema poblacional, no dejaba de evaluar otras soluciones complementarias como la implantación del salario familiar y la colonización. En relación con la cuestión que nos ocupa, debemos destacar lo que enunciaba como “*crear las condiciones de vida más favorables para el desarrollo de la población*”. Cómo se crearían dichas condiciones?, a través de la fundación de colonias en el interior y la política agraria ligada a una política de la familia, lo que llevaría a una disminución de la diversidad de densidades de población entre las distintas regiones. El proyecto de impuesto al latifundio social de Alejandro Bunge recogía esa experiencia, que diferenciaba entre aquél, conformado por la acumulación propiedades en zonas rurales y urbanas, del “*latifundio geográfico*”, que no debía ser afectado, ya que seguía dando sus frutos.²⁸⁷

²⁸⁵ Sociedad Rural Argentina, *Anales*, artículo sobre “Agremiación de mujeres campesinas”, enero de 1930, p.327-330.

²⁸⁶ SCARZANELLA, op cit, p. 162. *Anales de biotipología, eugenesia y medicina social*, 1939. La Asociación Argentina de Biotipología, Eugenesia y Medicina Social se creó en 1933 presidida por el médico Mariano Castex. Desde abril de ese año comenzó a publicar sus *Anales*, que reflejaban temas de interés para las Asociación. ARÁOZ ALFARO, Gregorio, *La población, problema capital de la Argentina*, Buenos Aires, Linari y cía, 1948. Gregorio Aráoz Alfaro (1870-1955), tucumano de nacimiento, obtuvo el título de médico en Buenos Aires donde ejerció la cátedra universitaria, especializándose en semiología. Partidario de un sistema nacional de salud, logró la creación del Ministerio del ramo durante la presidencia de Hipólito Irigoyen. Autor de numerosísimos textos y conferencias sobre temas relacionados con su especialidad, la medicina social y la enseñanza de las ciencias médicas.

²⁸⁷ ARIAS, Gino, “El problema de la natalidad, su aspecto mundial. Su importancia en la Argentina”, en: *Anales de biotipología, eugenesia y medicina social*, N°88, octubre de 1939; p. 8-9.

La preocupación sobre el asentamiento de la población en la campaña iba unida en esta década a la distribución poblacional en la república y al de la disminución de su ritmo de aumento. Esta coyuntura llevaba a consideraciones sobre la familia y a un refuerzo del discurso sobre el rol maternal de la mujer, pues esta corriente de pensamiento centraba la solución por la escasa densidad poblacional no en el aporte externo, vía la inmigración, sino en el seno mismo de la sociedad argentina. La colonización agraria cobraba entonces una nueva dimensión en este contexto, ya que daba el marco adecuado para el aumento de la densidad demográfica en la zona rural.

El interés por el tema llegó a su culminación con la reunión del Congreso de Población, organizado a instancias del Museo Social Argentino a fines de 1940, en tiempos de la Segunda Guerra Mundial, cuando la inquietud mundial por el asunto demográfico se reflejaba también en nuestro país. Si bien se trataría el problema integralmente, en la apertura el presidente del museo, Tomás Amadeo hizo resaltar la necesidad de referirse a la demografía rural, atribuyéndole la mayor importancia dentro del conjunto de temas a tratar, *“porque es allá, en el ambiente rural, en plena lucha contra los rigores de la Naturaleza donde se está arraigando en el suelo argentino, producto de todas las razas de la tierra, el ciudadano del mañana”*, reforzando el tono agrarista que caracterizaba el accionar de Amadeo. En efecto, y siguiendo la recomendación de su presidente, el Congreso otorgó particular importancia a todo lo que tuviera que ver con el régimen de vida, posibilidades económicas, educación y *“todo lo que contribuya a la consolidación de la familia rural y a su retención en el campo”*.²⁸⁸

Por su parte, el Ministro de agricultura de la Nación, manifestaba en las mismas jornadas su preocupación por la cuestión de la natalidad, considerándola un problema moral, que sería favorecida por la educación, la formación del carácter y todo estímulo a los planes destinados a abrir perspectivas más amplias para el trabajo humano. Sin embargo identificaba a continuación como el mayor problema de nuestro país -y el más evidente- el dar destino a las tierras todavía escasamente pobladas, estimando un *“peligro grave”* para una economía agropecuaria como la argentina, la concentración demográfica en las grandes ciudades.²⁸⁹

²⁸⁸ *Boletín del Museo Social Argentino*, noviembre-diciembre/1940, N°221-222;p.351-352 y siguientes.

III.3- La educación agrícola en los años '30

La enseñanza agrícola especializada adquiría en la situación descrita una relevancia renovada, en momentos en que el discurso *ruralista* se hacía más profuso desde los diversos sectores de opinión relacionados con el tema agrario. El ingeniero Tomás Amadeo, interpretando las ideas de los profesionales agronómicos, consideraba en 1936 que eran tres los aspectos de la economía agraria que por su importancia requerían una consideración fundamental, por ser precisamente su basamento. Ellos eran el régimen de la tierra, el capital agrícola y la educación y organización de los agricultores, tanto social como económica, los cuales correspondían a los tres factores de la producción: la tierra, el capital y el trabajo.²⁹⁰ Este tercer factor, constituido por la mano de obra, el productor agrícola y su familia era el determinante y fueron estos los sujetos sociales a los que Amadeo dedicó la mayor atención tanto en su actuación como funcionario, político, docente universitario o en las instituciones privadas, aunque siempre otorgándole un papel fundamental al Estado en la educación agraria.

La educación agrícola en su nivel medio, de carácter público, continuaba en esta etapa siendo resorte del Ministerio de Agricultura y sus sucedáneos provinciales [Ver Mapa 3], salvo en el caso de las escuelas normales rurales, que tenían una finalidad más ligada a lo pedagógico y dependían de las carteras educativas nacional o provinciales. Los presupuestos asignados eran aun fluctuantes, afectados en principio, como toda la actividad del país, por la crisis de 1930, manteniéndose luego más bien estacionarios, aunque el alumnado iba aumentando lenta pero firmemente. De todos modos, la enseñanza era un rubro poco favorecido dentro de la repartición; dado que dentro del presupuesto del Ministerio para 1933 – 1940 por ejemplo, la división enseñanza concentraba sólo entre el 6% (en un año de bajo presupuesto total) y el 1,2%, del mismo.²⁹¹ El problema era que mientras el presupuesto total de la repartición solía ascender, el dedicado a enseñanza agrícola permanecía en general sin cambios.

²⁸⁹ *Boletín del Museo Social Argentino*, Primer Congreso de Población, diciembre de 1940; p.355-356.

²⁹⁰ AMADEO, Tomás, *Algunos aspectos de una reforma agraria argentina*, Publicación N°32, Universidad Nacional del Litoral, Instituto Social, 1936; p.5.

²⁹¹ CONGRESO NACIONAL Cámara de Diputados, *Diarios de sesiones*, 1933,1935,1937. MAN, *Anales de enseñanza agrícola*, junio de 1941.

Cuadro 24: Presupuestos: total del Ministerio de Agricultura y enseñanza agrícolaMiles de \$ m/n

Años	Presupuesto MAN	Presupuesto enseñanza agrícola	Porcentaje sobre total
1933	5.015	316	6,3
1935	17.543	326	1,8
1937	26.201	670	2,5
1940	29.548	365	1,2

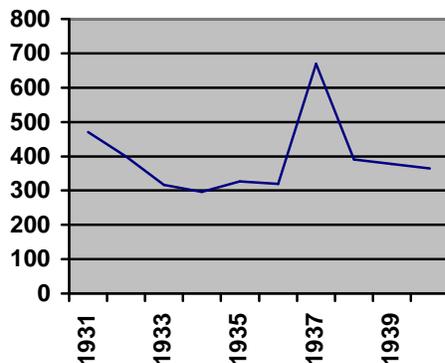
Fuentes: CONGRESO NACIONAL, Cámara de Diputados, *Diarios de sesiones*, 1933,1935,1937. MAN, *Anales de enseñanza agrícola*, junio de 1941.

Cuadro 25: Presupuestos de enseñanza agrícola del Ministerio de Agricultura de la Nación, 1931-1940Miles de \$ m/n

Año	Presupuesto
1931	471
1932	399
1933	316
1934	296
1935	326
1936	319
1937	670
1938	390
1939	377
1940	365

Fuente: MAN, *Anales de enseñanza agrícola*, junio de 1941; p.3.

Gráfico 3: Presupuestos de enseñanza agrícola, 1931-1940
Miles de \$ m/n



Una excepción en cuanto al encuadre administrativo de las escuelas agrícolas eran las dependientes de las universidades. De hecho la pionera en esta modalidad había sido la tradicional escuela de Santa Catalina, que pertenecía a la órbita de la Universidad Nacional de La Plata. Pero, por diversos problemas había sido suprimida en 1928 –como se ha visto- para ser utilizado su predio como Instituto Fitotécnico y campo de experimentación para los alumnos de la Facultad de Agronomía y Veterinaria, lo cual para el sistema de enseñanza agrícola media había sido una pérdida importante (que era deplorada aún en 1932 en el Congreso Nacional).

Su ausencia fue compensada en cierta manera en la región pampeana por una nueva escuela agrícola dependiente de la Universidad Nacional de La Plata, ubicada en el partido de Veinticinco de Mayo (provincia de Buenos Aires). Sus características sin embargo fueron, desde sus inicios en 1933, diferentes, por el tipo de preparación que brindaba, ya que se asimilaba más a las escuelas prácticas dependientes del Ministerio de Agricultura que a su predecesora, por la duración de los estudios, el régimen de admisión y las características del plan de estudios.[ver Cuadro 26]

En 1930 el Consejo Superior de la Universidad, en ese momento bajo el rectorado del historiador Ricardo Levene, aceptó la donación de María Cruz Inchausti, quien, de acuerdo a lo dispuesto por su hermano Manuel en su testamento, legó dos campos, Bella Vista y Santa Ursula, en el partido de Veinticinco de mayo, con el fin de

establecer una Escuela de agricultura y ganadería. Las dos fracciones de la primera propiedad, 2600 has en total debían ser destinadas al establecimiento, que llevaría el nombre de la donante y su hermano. Se establecía que “*en dicha escuela se impartirá instrucción completamente gratuita con preferencia a jóvenes que carezcan de medios para costearse sus estudios*”. Para el sostenimiento de la misma y hacer así efectivos realmente sus objetivos donaba además el otro campo, Santa Ursula, de 2022 has, cuya renta se destinaba a ese fin.²⁹²

En total eran más de 4000 has. , la mayor parte de las cuales estaban arrendadas, y producirían lo necesario para el mantenimiento de la escuela. La misma se creó al año siguiente a la donación y comenzó a funcionar recién en 1934. Su producción se inició en base a la siembra de trigo y forrajes, cría de ganado (vacuno, porcino, ovino y caballos criollos) y la implantación de un monte frutal. En 1944 se ensayó el cultivo de soja y se instaló el apiario. Solamente se explotaban directamente por parte de los alumnos y personal entonces unas 275 has, el resto, como se ha señalado, se mantenía arrendado.

Los conceptos que fijaban los principios básicos para la enseñanza en Inchausti eran similares a los de las *escuelas prácticas*, es decir, aprendizaje casi exclusivamente *a pie de obra e internado tutorial*, con un pequeño salario para los estudiantes, en base a los resultados de la producción. Aún con el mayor énfasis en la práctica, incluía la escuela de Veinticinco de Mayo una cierta formación mínima en cultura general, que se evidenciaba en su programa de estudios aprobado para 1933. Sin embargo deliberadamente se trató de diferenciarla de la escuela de Santa Catalina, a la cual se tildaba de demasiado enciclopedista, una prevención que marcó la historia del nuevo establecimiento, al menos durante los primeros 20 años de su funcionamiento. A pesar de su dependencia universitaria, se pensaba que la nueva institución educativa no debía convertirse en una antesala de estudios superiores , sino conservar su carácter práctico destinándose los egresados directamente a la producción.

²⁹² Universidad Nacional de La Plata, *Escuela práctica de agricultura y ganadería María Cruz y Manuel Inchausti*, s/f.; p. 5-6.

Cuadro 26: Comparación entre las Escuelas de Santa Catalina e Inchausti de Veinticinco de Mayo

Variable	Escuela Santa Catalina Reglamento 1920	Escuela Inchausti Reglamento 1933
Régimen	Internado tutorial	Internado tutorial
Duración estudios	4 años	3 años
Admisión alumnos	15 años, sexto grado aprobado	16 años, cuarto grado aprobado
Exigencia de nacionalidad	Ser argentino para obtener becas	Preferencia a argentinos e hijos de agricultores para ingreso gratuito
Método de enseñanza	Práctico y materias teóricas	A pie de obra, exclusivamente para primero y segundo años, en tercero complemento teórico
Promoción	Examen final anual	Examen final anual, prueba de competencia pública
Título	Perito agrícola- ganadero	Certificado de competencia

Fuente: VIDAL, José, *Puntos de vista sobre enseñanza agrícola*, 1923, tesis inédita para optar al título de Ingeniero agrónomo en la Universidad Nacional de La Plata; p. 16. Universidad Nacional de La Plata, *Escuela práctica de agricultura y ganadería María Cruz y Manuel Inchausti*, La Plata, 1933.

Cuadro 27: La Escuela María Cruz y Manuel Inchausti. Régimen y programa en 1933

Año	Título	Ingreso	Programa
1933	Certificado de aptitud	cuarto grado	Historia y geografía argentinas, aritmética y geometría, idioma nacional, instrucción cívica, zoología, botánica y prácticas agrícolas. En 3° se optaba por lechería, agricultura, ganadería, frutícola o industrias de granja.

Fuente: Universidad Nacional de La Plata, *Escuela práctica de agricultura y ganadería de Veinticinco de mayo. Plan de estudios*, 1933.

La escuela comenzó a funcionar en 1934 y su primer director, Juan José Vidal era un ingeniero agrónomo egresado de la Universidad de La Plata, cuya tesis de graduación como ingeniero -en 1923- versaba precisamente sobre educación agrícola.

Durante el período que analizamos lo sucedió en el cargo el ingeniero agrónomo Julio Salice Irigoyen (1937-1947) también egresado de la UNLP.

El programa previsto no se realizó en su totalidad, ya que sólo se optaba por ganadería o agricultura. El plan de estudios, luego de los primeros ajustes permaneció casi sin cambios durante más de una década. Aún cuando paulatinamente se fueron incorporando instalaciones para un tambo, recién en 1945 se logró una fábrica de productos lácteos, y la industria lechera apareció como asignatura años más tarde. Al finalizar el curso de tres años se otorgaba un certificado de “*capacitado en trabajos agrícola- ganaderos*”.

Cuadro 28 :Plan de estudios aplicado en la Escuela Inchausti. 1936-1949

Año	Primero	Segundo	Tercero
1936 a 1949	Idioma nacional Historia Aritmética y geometría Prácticas ganaderas Práctica agrícola	Instrucción Cívica Geografía Zoología Botánica Trabajos prácticos	Zootecnia Administración rural Cultivos forrajeros Ganadería Veterinaria y Prácticas ganaderas o Agricultura y Prácticas agrícolas

Fuente: Escuela María Cruz y Manuel Inchausti, *Registro de alumnos*, 1934-1970.

El número de ingresantes permaneció inestable y escaso en estos primeros años de funcionamiento de la escuela, por cierto mucho menor de lo que había sido en Santa Catalina; en parte, por la más restringida capacidad del nuevo establecimiento. Además, la deserción era importante y no todos llegaban a cursar el tercer año de estudios, debido a causas diversas: la más frecuente era la necesidad de los alumnos de volver a trabajar con sus padres, pero también la falta de adaptación al internado o al plan de estudios, pases a otras escuelas, expulsión por “*faltas graves*” o incluso una fuga del establecimiento, lo cual era consignado en el “*Registro de alumnos*” citado. Tal vez influía en el bajo número de inscriptos lo alejada que estaba la escuela de los centros poblados, bastante más que otros establecimientos de este tipo, y un plan de estudios menos integral que el de su predecesora Santa Catalina.

Cuadro 29: Alumnos ingresantes y egresados Escuela Inchausti 1934-1943

Año	Alumnos ingresantes a 1er. Año	Egresan en tercer año
1934	17	-
1935	9	-
1936	9	4
1937	7	6
1938	11	5
1939	17	2
1940	11	6
1941	14	8
1942	13	9
1943	17	10

Fuente: Escuela María Cruz y Manuel Inchausti, *Registro de alumnos*, 1934-1970.

Por otra parte, las dos escuelas agrícolas fundadas en la provincia de Buenos Aires durante la segunda década del siglo continuaban su accionar, con altibajos pero firmemente, tal es así que subsisten hasta la actualidad. La de Dolores mantuvo su especialización frutícola, mientras en Coronel Vidal se luchaba contra un terreno que era poco apto para la agricultura. Si bien contaba con 340 hectáreas, una gran parte eran bajas e inundables, lo que provocaba no pocos inconvenientes, a tal punto que luego de varias vicisitudes fue transformada en escuela de ganadería, aunque recién en 1946. El sistema requería para la admisión en carácter de alumnos el sexto grado aprobado, y un examen de ingreso, a una edad de 16 o 17 años. Existían las categorías de alumnos pensionistas y becados, en este último caso se otorgaban 10 becas a distintas municipalidades de la provincia para que las asignaran a jóvenes de sus jurisdicciones. El programa de estudios constaba de tres años, con un promedio de 8 o 9 materias teórico-prácticas y entre 20 a 14hs. semanales de prácticas en el campo e industrias rurales.²⁹³

La escuela Nicanor Ezeyza formaba administradores rurales y se otorgaba al finalizar los estudios el certificado de “*práctico en industrias de granja*”, con una

²⁹³ *Escuela de industrias rurales Coronel Vidal, FCSur.*, Buenos Aires, 1933 (Folleto).

enseñanza que se calificaba de *eminente práctica*, a pie de obra y en base al *internado tutorial*, los tres pilares básicos que caracterizaban el sistema de enseñanza en este tipo de escuelas. Otro elemento de continuidad que se destacaba en este establecimiento y en Dolores era la advertencia de “*que el ingresante esté convencido que esta no es una institución correccional o de refugio en la que impere el régimen de fuerza, sino un centro de cultura al que se incorpora por su única y sola voluntad, con el firme propósito de hacerse un hombre útil y de carácter, un productor conciente de la riqueza nacional...*”.²⁹⁴ Una preocupación de vieja data en la enseñanza agrícola que indudablemente debía responder a una situación real por su reiteración en planes de estudio y proyectos. Sin duda el prestigio de las escuelas (hoy en día debidamente reconocido) sufría desgaste por diversos hechos, entre ellos la recepción de alumnos de diversas regiones, algunos fracasados en otras modalidades educativas, o tal vez su comparación con las “colonias-agrícolas” para los menores tutelados. Todo lo cual conspiraba contra el éxito de una verdadera capacitación agrícola y su aplicación al egresar del establecimiento.

La escuela de Dolores era la única especializada en fruticultura en la región pampeana, contaba con 67 has de terreno, con 40 de ellas plantadas de frutales (duraznos, ciruelos, cerezos, manzanos). Se encontraba situada a sólo 7 km de la población. Se había conseguido, en beneficio de los egresados, –diecisiete se contaban en 1935- que en los proyectos de colonización fiscales que se llevaran a cabo en la zona del ferrocarril provincial y en los préstamos de la Caja Nacional de Ahorro se les diera preferencia en las adquisiciones de terrenos para adquirir granjas. Se buscaba así su efectiva dedicación a los trabajos rurales, ya que -marcando también continuidades con épocas anteriores- se alertaba que la escuela “*no habilita para estudios universitarios, ni los certificados que otorga autorizan a solicitar empleos burocráticos*”.²⁹⁵

Esta última cuestión era permanentemente discutida entre quienes propiciaban la enseñanza agrícola, ya que era finalidad expresa de las escuelas proveer la mano de obra especializada para dedicarse directamente a la producción, por sí mismos o por cuenta de otros. Pero estas disposiciones entraban en colisión con una necesidad real del

²⁹⁴ PROVINCIA DE BUENOS AIRES, Ministerio de Obras Públicas, Dirección de Agricultura, ganadería e industrias, *Anuario rural*, 1936; pp. 620-621.

²⁹⁵ PROVINCIA DE BUENOS AIRES, Ministerio de Obras Públicas, Dirección de Agricultura, ganadería e industrias, *Anuario rural*, 1933; p. 299. *Ibidem*, *Anuario rural*, 1934-1936.

sistema burocrático de las reparticiones oficiales que representaban al sector agrario, la de obtener técnicos para las muy diversas secciones que las integraban, especialmente para los niveles inferiores, en los cuales previsiblemente encontraban empleo los administradores rurales y peritos agrícola-ganaderos. Por una parte, para formar el personal de las mismas escuelas agrícolas, pero también en las sedes centrales y las estaciones agronómicas. Así por ejemplo en una nómina del personal técnico de las agronomías regionales del Ministerio de Agricultura de la Nación que prestaban servicios en la provincia de Buenos Aires en 1942, sobre noventa y siete personas que trabajaban como agrónomos regionales, agrónomos locales y ayudantes, cincuenta de ellos eran egresados de las escuelas de nivel medio de la educación agrícola, todos ubicados en el nivel local o como ayudantes.²⁹⁶

Las escuelas mantuvieron una importante diversidad curricular, adaptada a la especialidad de cada una y semejante en la cantidad de asignaturas a las escuelas especiales de la jurisdicción nacional; aunque se podría decir que aquí se conservaba un mayor lugar para las disciplinas humanísticas, dado por la inclusión de idioma nacional, instrucción cívica, francés y las nociones de legislación que se incluían junto a contabilidad agrícola. Las escuelas nacionales tenían una orientación mucho más decididamente técnica, esas materias no se incluían y tampoco los contenidos de legislación, al menos en la designación de las asignaturas (existía Contabilidad comercial y Contabilidad agrícola, pero no “Contabilidad y legislación”). En ambos sistemas estaba significativamente ausente el cooperativismo con jerarquía de una materia independiente. Según las características específicas de este tipo de escuelas, esas cuestiones parecían considerarse fuera de su área de interés, concentrada esencialmente en la racionalidad productiva, y, en el nivel inferior en la preparación de mano de obra especializada. Por su parte, la futura escuela provincial Carlos Spegazzini de Carmen de Patagones, funcionaba aún en este período como vivero, a pesar de contar ya con resolución para su transformación en establecimiento educativo y un plan de estudios aprobado, que recién se concretó luego de 1943.

²⁹⁶ MOP, *Anuario rural*, 1945; pp. 463-470.

Cuadro 30: Escuela de industrias rurales Coronel Vidal- 1933

Primer año	Segundo año	Tercer año	Título
Aritmética Física Botánica general Anatomía y fisiología comparadas Química inorgánica Idioma nacional Geometría Mineralogía y geología Horticultura y jardinería Francés Prácticas: 20 a 24 hs	Álgebra Geometría del espacio Zoología Instrucción cívica Administración rural Industria Arboricultura forestal y frutal Química orgánica Agricultura, ganadería y agrología Física y meteorología Francés Prácticas	Matemáticas aplicadas Zootecnia Agricultura especial y cultura industrial Industria lechera Contabilidad y legislación Idioma nacional Botánica especial y patología Física Francés Prácticas	Administrador rural

Fuente: Escuela de industrias rurales Coronel Vidal, FCS, Buenos Aires, 1933 (folleto).

Cuadro 31: Situación de las escuelas agrícolas de la provincia de Buenos Aires al iniciar la década de 1930

Año	Escuela	Título	Ingreso	Planes de estudio
1930	Nicanor Ezeyza	Administrador Rural	sexto grado	Idioma nacional, botánica, geometría, aritmética, física, química, apicultura, horti y arboricultura, meteorología agrícola, zootecnia, administración rural, ganadería, industria lechera, silvicultura y prácticas agrícolas.
1933	Osvaldo Magnasco	fruticultor práctico	sexto grado	Botánica, arboricultura, horticultura, general y especial, industrias de frutas y legumbres, contabilidad y prácticas agrícolas.

En todos los casos los cursos duraban tres años.

Fuentes: Escuela Agropecuaria Nicanor Ezeyza, *Reglamento y plan de estudios*, 1930 (folleto). PROVINCIA DE BUENOS AIRES, Ministerio de Obras Públicas, *Anuario rural*, 1933.

La procedencia del alumnado era muy diversa, distribuida entre la Capital Federal y localidades del interior de la provincia de Buenos Aires, pero eran escasos los estudiantes que provenían de las mismas localidades donde se encontraban las escuelas; eso de por sí era un llamado de atención, pero que pocas veces fue recogido, más allá de referencias o quejas más bien generales. Sirva como ejemplo de lo dicho la nómina de egresados de Dolores y sus precedencias, en general de diversas zonas de la provincia, pero no de ese partido; la presencia de rionegrinos se explica por la especialización en fruticultura.

Cuadro 32: Egresados de la Escuela de fruticultura de Dolores 1930-1942

Año	Número egresados	Procedencia
1930	1	Veinticinco de Mayo
1931	--	--
1932	2	Avellaneda Banfield
1933	5	González Chávez (2), La Plata Chascomús, Albardón (San Juan)
1934	18	González Chávez, Lomas de Zamora (2) General Belgrano, Tandil, Dolores Las Heras, San Nicolás, Berazategui Oriente, Quilmes, Miramar, Avellaneda Ensenada, Capital Federal, Pellegrini
1935	13	Pehuajó, Avellaneda (2), San Pedro, Lincoln, Avellaneda, Chivilcoy, Olavarría, Las Flores, General Pintos, Capital Federal, La Plata, Bahía Blanca
1936	7	Las Heras, San Pedro, Dolores, Capital Federal (2), Santo Domingo FCS, Miramar
1937	6	Baradero, Seis de setiembre, General Roca (Río Negro- 2), San Pedro, La Plata
1938	7	Oriente, Ayacucho, Capital Federal (4), La Plata
1939	6	San Nicolás, Miramar, Balcarce, La Plata, Bernal, Conesa (Río Negro)
1940	7	Seis de Setiembre, Patagones (2), Mar del Plata, La Plata, Capital Federal, San Isidro
1941	6	Moreno (2), La Plata, Allen (Río Negro), Capital Federal, Avellaneda
1942	11	Avellaneda, Capital Federal (5), Bernal, Tilisarao (San Luis), Baradero, Martínez, La Plata

Fuente: *Boletín de agricultura, ganadería e industrias*, PROVINCIA DE BUENOS AIRES, Ministerio de Obras Públicas, 1946.; pp. 94-95.

En la provincia de Entre Ríos, era la escuela Urquiza de Villaguay la que adquiría una presencia más significativa en este período, a través de la acción de su director Martín Saldías, quien la integró al “*Plan provincial de campos de multiplicación de semillas seleccionadas*” de 1932 y logró que los alumnos del establecimiento fueran quienes hicieran el control en explotaciones privadas . Por otra parte con sucesivas intervenciones en la revista de divulgación *La chacra* difundía las ventajas productivas de su provincia y la acción de su escuela.²⁹⁷

En relación al sistema educativo agrario dependiente del Ministerio de Agricultura de la Nación, en 1933 se desempeñaba como Director de Enseñanza Agrícola, el ingeniero agrónomo Luis María del Carril, quien contaba con una larga experiencia de más de dieciocho años en el tema, pues desde la etapa radical era funcionario de la repartición y en 1923 había sido co-fundador de la Escuela del Hogar Agrícola de San Antonio de Padua. Basado en esos conocimientos, propuso algunas modificaciones en el plan de estudios de las escuelas especiales, con el fin de solucionar algunos problemas vigentes. Uno de ellos era derivado de la edad exigida para el ingreso -17 años- , pues en esa etapa los alumnos habían ya perdido los hábitos de estudio de la escuela primaria, que además no les brindaba prácticas agrícolas, salvo en casos aislados. Por eso se impuso un cambio fundamental, con la implantación de un curso preparatorio de ingreso de un año, del cual sólo estarían eximidos quienes hubieren egresado de una escuela práctica de agricultura del Ministerio de Agricultura o del tercer año de un colegio nacional. Este curso comprendería idioma nacional, aritmética general, geometría general, zoología aplicada, botánica morfológica, química, física y meteorología, geografía económica, instrucción cívica e historia argentina. Por otra parte se proponía centrar el estudio de la carrera en las materias estrictamente profesionales.²⁹⁸ Vale decir, se modificaba la admisión de estudiantes, al agregar el curso de ingreso, que tendría un efecto nivelatorio del alumnado, y se eliminaban del plan de la carrera asignaturas de cultura general como Idioma nacional, Francés y Cultura cívica y moral, zoología y botánica generales, con la finalidad declarada de una

²⁹⁷ *La chacra, noviembre de 1932*; pp. 61-62. *Ibíd.*, febrero de 1939; “Entre Ríos: provincia de tierras fértiles y baratas” , por Martín Saldías, p. 132.

²⁹⁸ MAN, Dirección General de Enseñanza agrícola, *Reglamento general para las escuelas especiales de agricultura*, Buenos Aires, 1934.p. 3-6.

mayor especialización en temas estrictamente agrarios, y esta situación se reflejó en el nuevo plan de estudios a aplicar desde 1934.

Cuadro 33: Plan de estudios de la Escuela Nacional de Agricultura de Casilda en 1934

Primer año	Segundo año	Tercer año
Matemáticas aplicadas Agricultura (máquinas y labores) Contabilidad comercial Arboricultura general Química orgánica Ganadería general Física (mecánica agrícola) Dibujo aplicado a la planimetría y nivelación Material agrícola manual Trabajos prácticos	Contabilidad agrícola Agricultura, cerealicultura Horticultura general y especial Arboricultura especial Industrias de granja Química y física agrícolas Física mecánica y electricidad Ganadería especial Matemática aplicada Trabajos prácticos	Agricultura (forrajes y cultivos regionales) Administración y economía rural Enfermedades de las plantas Enfermedades del ganado Industrias agrícolas Motores agrícolas e industriales Comercio de la producción y técnica del recibidor cerealista Química aplicada Arboricultura forestal, jardinería Trabajos prácticos

Fuente: MAN, Dirección General de Enseñanza agrícola, *Reglamento general para las escuelas especiales de agricultura*, Buenos Aires, 1934; pp.21-22.

Cuadro 34: Plan de estudios de la Escuela Nacional de Agricultura de Córdoba en 1934

Primer año	Segundo año	Tercer año
Matemáticas aplicadas Agricultura (máquinas y labores) Botánica (sistemática, química y física del suelo) Contabilidad comercial Zootecnia general Química orgánica Sericultura Física (mecánica agrícola) Dibujo topográfico Industrias de granja (avi, api y cunicultura) Trabajos prácticos	Contabilidad agrícola Agricultura, cerealicultura Horticultura general, industrial y comercial Arboricultura general Industrias agrícolas Química y física agrícolas Física mecánica y electricidad Zootecnia especial Dibujo topográfico Matemática aplicada Trabajos prácticos	Agricultura (forrajes y cultivos industriales regionales) Administración y economía rural Enfermedades de las plantas Zootecnia y ganadería (Enfermedades del ganado) Industrias agrícolas: lechería Química aplicada Matemática aplicada Arboricultura especial Silvicultura y jardinería Física: motores Dibujo: proyectos Trabajos prácticos

Fuente: MAN, Dirección General de Enseñanza agrícola, *Reglamento general para las escuelas especiales de agricultura*, Buenos Aires, 1934; pp.25-26.

El régimen de estas escuelas seguía basándose en el sistema de *internado tutorial*, en categoría de alumnos pensionistas o becados, y la enseñanza *a pie de obra* y en forma esencialmente práctica. Los alumnos, para poder obtener el certificado de “administradores rurales”, debían cumplir una estadía de un año en uno o más establecimientos rurales, lo cual debía ser llevado a cabo dentro de los cinco años de egresados de la escuela. La estadía implicaba además la redacción de un informe monográfico sobre las características de la explotación observada y los trabajos efectuados por el alumno.²⁹⁹

En relación al sistema de admisión y promociones en las escuelas agrícolas podemos hacer una comparación entre las escuelas especiales, consideradas un nivel superior, profesional de acceso más restringido, y las escuelas prácticas, destinadas a lo que se designaba como la *masa* de la población rural. El ingreso para estas últimas, a las que se asimilaban asimismo otros establecimientos como la Escuela Inchausti, requería en un comienzo sólo el conocimiento de lecto-escritura y las cuatro operaciones aritméticas básicas, luego reemplazado por el cuarto grado de la escuela primaria. Para las escuelas especiales mientras tanto, se exigía el sexto grado y examen de ingreso equivalente a materias de los primeros años del colegio nacional, y, desde 1934, el curso de ingreso. Esta exigencia las convertía en sumamente elitistas, y de acceso muy dificultoso para la población efectivamente asentada en el campo, pues, si bien el analfabetismo había disminuido apreciablemente, aún en el censo de 1943 se reflejaba que las escuelas rurales solían impartir sólo hasta segundo o tercer grado, como mucho hasta cuarto grado. Ese problema se advertía en toda la región pampeana, con mayor o menor intensidad según las provincias. Un aspecto corroborado por el monto que se debía abonar en concepto de pensión, que era el doble que para las escuelas prácticas.

En cuanto al sistema de promoción, para estas últimas se basaba en interrogatorios, en su primera etapa con frecuencia trimestral; luego se incorporó la figura del interrogatorio final, que volvió más exigente al sistema, lo cual se condecía con solicitar cuarto grado para el ingreso. Para las instituciones especiales, la promoción se obtenía a través de exámenes trimestrales y uno final, más una estadía anual en un establecimiento privado, siendo suprimidos los exámenes trimestrales en 1934. El

²⁹⁹ MAN, Dirección General de Enseñanza agrícola, *Reglamento general para las escuelas especiales de agricultura*, Buenos Aires, 1934.

objetivo era preservar el carácter práctico y eliminar lo que “distrajera” al alumno de dichas actividades. Esa era una constante en el sistema.

Cuadro 35: Variaciones y continuidades en el régimen de las escuelas agrícolas nacionales³⁰⁰

Año	Variable	Escuelas prácticas	Escuelas especiales
1908 y 1916	<i>Régimen</i>	Internado tutorial	Internado tutorial
	<i>Duración estudios</i>	3 años	3 años
	<i>Admisión alumnos</i>	15 años, examen: las 4 operaciones aritméticas, lectura y escritura	17 años, <u>examen</u> de ingreso o certificaciones de colegio nacional
	<i>Exigencia de nacionalidad</i>	reserva vacantes a agricultores ser argentino	
	<i>Gratuito o pensión</i>	gratuito	pensionistas y becados
	<i>Método de enseñanza</i>	práctica-concéntrico (plan de explotación sin materias)	a pie de obra. Cantidad de asignaturas: 7 u 8, 24 a 30hs de práctica
	<i>promoción</i>	exámenes <u>trimestrales</u> , promedio final	Exámenes <u>trimestrales</u> , examen <u>final</u> y un año de <u>estada</u> en establecimiento privado
	<i>Título</i>	certificado de competencia práctica	Administrador rural
1925	<i>Régimen</i>	Internado tutorial	Internado tutorial
	<i>Duración estudios</i>	Hasta 3 años	3 años
	<i>Admisión alumnos</i>	15 años, cuarto grado aprobado o examen equivalente, reserva de vacantes a agricultores,	17 a 22 años, sexto grado y examen de ingreso, por orden de mérito, con preferencia a agricultores en caso de igualdad
	<i>Gratuito o pensión</i>	pensionados y becarios	Pensionados y becarios
	<i>Exigencia de nacionalidad</i>	Ser argentino o naturalizado, sólo para los becados	Ser argentino o naturalizado, sólo para los becados
	<i>Método de enseñanza</i>	A pie de obra, método concéntrico y enseñanza complementaria de 2 hs de aula	A pie de obra. Asignaturas de aula: 9 o 10. 24 a 30hs de práctica

³⁰⁰ Para este cuadro se tomó como guía: MENDONÇA, Sonia Regina de, *Agronomia e poder no Brasil*, Vício de Leitura, Rio de Janeiro, 1998; p. 139.

<u>Cuadro 35:</u> (continuación)			
	<i>promoción</i>	Interrogatorio mensual y examen final	Exámenes trimestrales, examen final y un año de estadía en establecimiento privado
	<i>Título</i>	Certificado de competencia práctica	Administrador rural
1934	<i>Régimen</i>	Continúa plan de estudios de 1925	Internado
	<i>Duración estudios</i>	Id.	Tres años
	<i>Admisión alumnos</i>	Id.	17 a 22 años, sexto grado y <u>curso</u> de ingreso, por orden de mérito, con preferencia a agricultores en igualdad
	<i>Gratuito o pensión</i>	Id.	Pensionistas y becados
	<i>Exigencia de nacionalidad</i>	Id.	Argentino o naturalizado sólo para los becados
	<i>Método de enseñanza</i>	Id.	A pie de obra- Cantidad de asignaturas: 9 o 10; 24 a 30hs de trabajos prácticos
	<i>Promoción</i>	Id.	Examen <u>final</u> (suprime trimestrales) y <u>estada</u> de un año en establecimiento privado
	<i>Título</i>	Id.	Administrador rural

Fuente: M.A.N. División de Enseñanza agrícola, *Reorganización de la enseñanza agrícola. El proyecto de ley y los resultados de su aplicación*, Buenos Aires, 1908. MAN, Dirección General de Enseñanza agrícola, *Reglamento general para las escuelas especiales de agricultura*, Buenos Aires, 1934. ALLEN, Rodolfo, *Enseñanza agrícola. Documentos orgánicos*, Ministerio de Agricultura de la Nación, Sección Propaganda e Informes, 1929; pp. 337-341.

A pesar de las modificaciones sufridas a lo largo del tiempo, las características del sistema educativo agrario, como se observó para el período anterior, mostraban signos de continuidad desde la segunda década del siglo. Se acentuaban tanto como era posible algunas cuestiones referidas al énfasis en la práctica por sobre la teoría y la profesionalización de las escuelas especiales, así como las diversas exigencias para el ingreso, que, si bien tendían a un mejor nivel educativo, mantenían las restricciones para el grueso de la población. A pesar de un discurso centrado en la necesidad de la divulgación de este tipo de enseñanza, es indudable que, desde ese nivel, así como en

las escuelas provinciales de Buenos Aires, se la buscaba preservar para cierto grupo de población de clase media que pudiera cumplir no sólo con los requisitos de ingreso, sino con la permanencia de los hijos varones durante tres años lejos de la explotación familiar.

A pesar de las dificultades, al comparar la inscripción en los años 1920 y 1940, [ver cuadros 16 y 30] observamos que la misma creció en 20 años un 39% en Casilda, 30 % en Córdoba, 39% en Bell Ville, 48% en Delicias y 31% en Olavarría ; un aumento que aseguraba la continuidad de la enseñanza, pero que a su vez mostraba los límites impuestos por la capacidad de los establecimientos.

Según la misma fuente citada en cuadro 30, de Casilda egresaron 17 administradores rurales en 1939 y 22 en 1940; en Córdoba 12 en el '39 y 15 en el '40. La escuela de Bell Ville era la que tenía un mayor promedio de egresados en relación al ingreso, de 22, 17 y 25 jóvenes capacitados, en 1939, 40 y 41 respectivamente. El desgranamiento resultaba del retiro de alumnos por diversas razones, entre las cuales la principal parecía ser la necesidad de comenzar a trabajar, generalmente en la propiedad o comercio del padre.

Cuadro 36 : Inscripción en las escuelas agrícolas nacionales de la región pampeana, 1937-1943

Escuela	Años						
	1937	1938	1939	1940	1941	1942	1943
Casilda	102	99	130	136	142	154	162
Córdoba	81	86	92	99	101	106	107
Tandil	43	39	40	46	52	55	58
Bell Ville	58	61	70	70	86	82	85
Delicias	39	32	34	51	49	50	46
Olavarría	24	32	30	32	35	40	36
Totales	347	349	396	441	465	487	494

Fuente: MAN, *Anales de enseñanza agrícola*, 1940- 1943.

Según la misma fuente citada en el Cuadro 36, de Casilda egresaron 17 administradores rurales en 1939 y 22 en 1940; en Córdoba 12 en el '39 y 15 en el '40. La escuela de Bell Ville era la que tenía un mayor promedio de egresados en relación al ingreso, de 22, 17 y 25 jóvenes capacitados, en 1939, 40 y 41 respectivamente. El desgranamiento resultaba del retiro de alumnos por diversas razones, de las cuales la principal era la necesidad de incorporarse al mercado de trabajo, como apoyo de su familia, frecuentemente en la explotación de los padres o en los pequeños comercios de los mismos.

El paso del tiempo y la urbanización creciente hacía que algunas escuelas quedaran ubicadas en el casco urbano o muy cercanas, lo que dificultaba su accionar. Ese era el caso de la escuela de Córdoba, por lo que en 1936 el Ministro Miguel Ángel Cárcano proyectó trasladarla ya que no cumplía adecuadamente sus propósitos. Afirmaba que para cumplirlos *“sus alumnos deben respirar los problemas agrarios, ser a la vez técnicos y trabajadores, capaces de incorporarse mañana a la vida del campo con ideas hechas y experiencia acumulada ...”*, por lo cual proponía crear un nuevo establecimiento en zona de regadío con 500 has, que permitiera ampliar su plan de estudio e investigación. Recién diez años después se formaba una Comisión especialmente encargada de esa situación. Sin embargo, en esta etapa la escuela continuó con su ubicación previa, manteniendo el prestigio ya adquirido. Recibía no sólo alumnos de la zona, sino también becados de otras regiones, y de países vecinos, en 1940 se contaban ocho extranjeros, provenientes de Perú, Ecuador, Paraguay y Brasil.³⁰¹

Por su parte la escuela de Bell Ville adquirió más importancia en la década del '30, y en la misma se estableció para 1935 un curso especializado para ex - alumnos que quisieran dedicarse a la colonización, un ideal deseable como destino de los egresados, que no siempre se concretaba. Si los jóvenes estaban dispuestos a trasladarse a las zonas productivas más alejadas, podían llegar a obtener tierras en los territorios nacionales, en las cuales podrían aplicar los conocimientos adquiridos durante su capacitación. Así, se citaba el caso de egresados de Casilda, que luego de solicitar y obtener lotes a través de la Dirección de tierras del MAN en la provincia de Chubut, se habían asociado para

³⁰¹ M.A.N., *Memoria*, 1936; p. 136. MAN, *Anales de enseñanza agrícola*, junio de 1940; p.68.

llevar adelante una explotación agrícola y ganadera, y lo comunicaban al Director de enseñanza agrícola para difundir su experiencia, en 1940.³⁰²

Ese era un tema candente, ya que la instalación de los egresados había sido una preocupación desde los orígenes del subsistema de educación agraria, como se destacó más arriba en referencia a la posibilidad de obtener empleos burocráticos en el sector. Con respecto a la colonización granjera, desde la Facultad de Agronomía de La Plata se advertía que *“nunca se ha pensado que entre nosotros existe una materia prima de primera calidad, con la que podemos llegar a obtener técnicos granjeros de las condiciones del europeo y aún en condiciones superiores a ellos. Nos referimos a los centenares de egresados de las escuelas especiales y prácticas de agricultura con que cuenta nuestro país”*.³⁰³ Una gran parte de los graduados encontraba ubicación principalmente como asalariados, lo cual conspiraba en contra de sus aspiraciones de mejoramiento, afianzándolos en cambio en la rutina. Por el contrario, con su instalación en las colonias, se pensaba que servirían como ejemplo y estímulo al resto de los colonos, pues precisamente se contabilizaban como factores adversos a ese tipo de explotación, la preparación insuficiente de los mismos. Algunos de esos factores se relacionaban con el problema de la falta de mercados para algunos productos granjeros, por la escasa formación de los colonos no sólo en el aspecto productivo sino también en lo referido a comercialización, y por la insuficiente difusión de esos productos y su consumo.

En esta década el Ministerio de Agricultura de la Nación destacaba algunos avances en relación a la colocación de los egresados en trabajos apropiados a su preparación y al apoyo de diversas entidades y productores a la acción de sus escuelas. El criador de vacunos holando-argentinos, Julio Genoud, por ejemplo, felicitaba por las pruebas zootécnicas realizadas en los tambos de las escuelas, en especial la de Tandil. Pero más importante que los apoyos aislados eran expresiones como las del “XVII Congreso de Asociaciones Rurales” proponiendo solicitar a las Sociedades Rurales, que procuren que los establecimientos en zonas de su influencia ocuparan en los empleos técnicos a egresados de las escuelas especializadas. Por su parte, el Banco de la Nación Argentina, a pedido del Ministro de Agricultura de la Nación decidía en 1941 que los

³⁰² MAN, *Anales de enseñanza agrícola*, dic. De 1940; pp. 76-77.

³⁰³ BOSIO, José, *Proyecto de colonización nacional*, tesis para optar al título de ingeniero agrónomo, Universidad Nacional de La Plata, 1938; pp.2-3.

peritajes y tasaciones de cereales, máquinas, etc, se hicieran por parte de las agronomías del MAN o peritos agrónomos egresados de las escuelas nacionales o provinciales.³⁰⁴

Desde el ámbito legislativo se proyectaba combinar préstamos destinados a los técnicos egresados de las escuelas agrícolas, con la obligación de éstos de organizar su pequeña empresa rural “*como una escuela abierta de ejemplo práctico*” para el vecindario.³⁰⁵ La actuación de los administradores o peritos agrícolas debía producir un efecto multiplicador en la zona en que efectuaran su explotación, compensando así el difícil acceso a una enseñanza especializada para la mayoría de los productores.

La preocupación por el sistema de capacitación agraria se tradujo en la creación de una “Comisión asesora honoraria de enseñanza agrícola” (con funciones semejantes a la designada en 1907), por iniciativa del Ministro de Agricultura de la Nación, Miguel Ángel Cárcano. Estaba formada por el diputado nacional Daniel Amadeo Videla (h) – futuro Ministro del ramo- y varios especialistas en el tema, entre quienes destacaban los ingenieros Alejandro Botto (que luego se alejaría para cumplir otra función) y Joaquín Barneda, los que desde largo tiempo atrás venían escribiendo y trabajando en el tema, además de Juan Carlos Agulla, Francisco Fernández, Enrique Yalour y Juan C. Champion. De estos últimos el más prestigioso en cuanto a cuestiones educativas era Agulla, médico y político, pero también pedagogo, que fue Ministro de Gobierno e Instrucción Pública en Córdoba, y luego diputado nacional. Sus obras “Política educacional” y “Nuevas teorías pedagógicas” fueron de consulta por largos años para los estudiantes del magisterio y de ciencias de la educación.

Esta comisión elaboró en 1937 un “Proyecto de ley orgánica”, que presentó al año siguiente el Ministerio de Agricultura, que entonces estaba a cargo del Ingeniero José Padilla. La propuesta consideraba la creación de un Consejo Nacional de Enseñanza Agrícola, del cual dependerían todos los niveles de la modalidad, inclusive el superior que formaría “ingenieros rurales”. Este consejo conservaría una ubicación fuera del sistema de la educación común; el fundamento de esa medida se basaba en las características especiales de la educación agrícola al estar relacionada directamente a la producción y por ende a la necesidad de contribuir a solucionar sus problemas. Se

³⁰⁴ MAN, *Anales de enseñanza agrícola*, dic. de 1940, pp. 78-79. *Ibíd.*, diciembre de 1941; p.3.

³⁰⁵ CONGRESO NACIONAL, Cámara de Diputados, *Diario de Sesiones*, 1932, tomo VI, pp. 194-195. En 1933 se reiteró el proyecto del diputado Solís sobre instalación de una escuela agrícola en Bolívar (presentado por primera vez en 1926), la cual tardaría muchos años en concretarse, como escuela del Hogar agrícola.

rescataban, a pesar del tiempo transcurrido, las disposiciones de la Reorganización de 1908, que era el origen del sistema entonces vigente. El carácter politécnico de las escuelas especiales y el desvío de las prácticas hacia cuestiones teóricas se consideraban aspectos a corregir. No obstante haberse dictado un nuevo reglamento en 1925 que reiteraba el concepto de *enseñar haciendo*, a través de un plan de explotación, la Comisión denunciaba que se seguía impartiendo la instrucción por asignaturas que en gran parte eran teóricas. Ratificaba entonces para las escuelas prácticas las disposiciones de “*instrucción particularizada, a pie de obra y dentro de una explotación modelo*” con el objetivo de la formación de personal competente para las empresas agrarias.³⁰⁶

Se revalorizaba, por otra parte, la enseñanza extensiva, cuando se solicitaba que volviera al ámbito de la repartición de Enseñanza agrícola, -de la cual se la había desgajado en 1931-, por la importancia de su influencia inmediata en la *educación social* en la campaña y el proyecto dedicaba un apartado especial a la enseñanza del hogar agrícola. Aunque no alcanzó aprobación, el proyecto merece algunas consideraciones. Por una parte la vigencia, en la mayoría de sus aspectos, de las ideas de la Comisión de 1907-1908, presidida entonces por Ramón J. Cárcano, con algunas salvedades, como la inclusión expresa de la educación del hogar agrícola. Si bien puede ser comprensible dado el carácter de restauración conservadora que tiene la década de 1930, marca un aspecto de continuidad notable; a dos décadas de distancia de la puesta en vigor de las resoluciones de la primera Comisión, a pesar de la modificación de las circunstancias económicas y productivas de la región. Un elemento de ruptura y muy discutible por los profesionales de la ciencia agronómica, era la propuesta que se refería a incluir un nivel de enseñanza superior, que se asimilaba al sistema a través del “Consejo de Enseñanza Agrícola”. No era la primera vez que se intentaba, pero indudablemente estaba destinado al fracaso, pues la enseñanza superior universitaria tenía una autonomía y un concepto de sí misma, que no estaba dispuesta a resignar ni a compartir como parecía ser este caso. La Comisión asesora no se limitó a presentar el proyecto sino que sus miembros sesionaban en el Ministerio de Agricultura de la Nación y tomaron algunas medidas respecto al tema, en especial en relación a la enseñanza extensiva. Dictó nuevas orientaciones al respecto al instituir los cursos breves para agricultores y para trabajadores rurales, de unos 15 días de duración y que debían

³⁰⁶ Proyecto de ley orgánica presentado al Ministro de Agricultura Ing. José Padilla por la Comisión

impartirse en las escuelas agrícolas dependientes de esta cartera, instituyendo así un nuevo servicio de extensión a cargo de las mismas. Comenzaron a dictarse en noviembre de 1937 en varias escuelas agrícolas sobre temas varios, de acuerdo con la especialización de cada establecimiento.

En 1940 un nuevo proyecto de ley orgánica era presentado al Congreso Nacional por el PE representado entonces por el ministro Daniel Amadeo y Videla, en cuya redacción tuvo participación el ingeniero Guillermo Aubone, Director de Enseñanza Agrícola desde 1939. *“El ambiente económico, en que se desenvuelve la Nación tiene como fuentes fundamentales de sus sostenimiento el trabajo rural, y acrecentar ese patrimonio preparando técnicamente a los que se dedican a su explotación, es una función vital de gobierno”* se afirmaba al fundamentar el proyecto.³⁰⁷ Como en el anterior, también se propiciaba un Consejo Nacional de Enseñanza Agrícola dependiente del Ministerio de Agricultura de la Nación, destinado a organizar la enseñanza agrícola, y darle la estabilidad, unidad de criterio y agilidad administrativa que necesitaba, (aunque en este caso no se incluía el nivel superior universitario).

Se propendía a favorecer el propósito de manejar los establecimientos con el sentido de una explotación agrícola organizada para lograr una utilidad, una ganancia, tal como las empresas particulares, para que el alumno obtuviera el sentido práctico de la producción y la comercialización. Como sistema didáctico se propiciaba el *“método activo”*, que, según esta interpretación consistía en concentrar la atención en la explotación del establecimiento, penetrar en el círculo de las actividades agrícolas-comerciales y dominar la parte técnica y práctica en los trabajos. Presentaba una clasificación de la enseñanza agrícola que comprendía: a) la instrucción técnica, en las escuelas de agricultura, para formar personal que pueda organizar, dirigir y administrar establecimientos rurales otorgándosele un título de *“técnico”*; b) la instrucción práctica para formar personal competente para dirigir o realizar por sus propias manos los trabajos sistemáticos de su especialidad, con una instrucción teórica limitada, el título sería de *“práctico”*; c) la instrucción extensiva a la que le atribuía una función técnica pero social a la vez; d) la instrucción para el hogar agrícola y e) la instrucción libre. Esta última era la realizada a través de los clubes agrícolas para niños y jóvenes de ambos sexos; a ello se agregaban las escuelas privadas *“incorporadas”*, con reglamentos y

Asesora de Enseñanza Agrícola, 1938. M.A.N., *Memorias*, 1937-1938; p.178.

planes de estudio aprobados por el Ministerio de Agricultura de la Nación. En 1942 se reiteró un proyecto semejante, previendo facilidades de acceso a la tierra para los egresados y otorgamiento de crédito con la garantía del título. Para ello se pedía utilizar las tierras que se adquirieran en virtud de la ley de colonización. Se pensaba formar así verdaderas “*avanzadas del progreso , de donde ha de irradiar una enseñanza de indudable beneficio par alas actividades de cada zona en el orden agrícola y de refirmación argentina*”.³⁰⁸ Este proyecto tampoco tuvo eco legislativo pero sin duda guió la labor de su promotor, el ingeniero Aubone , en la Dirección de Enseñanza Agrícola.

En efecto, a fines de 1939 fue designado Director de Enseñanza Agrícola el ingeniero agrónomo Guillermo Aubone, cargo que detentaría hasta su jubilación en 1946. Este profesional dio un fuerte impulso a las actividades educativas rurales a través de muy diversas acciones, entre ellas la realización de las Primeras Jornadas de Enseñanza Agrícola en febrero de 1940, las segundas en junio de 1943, y la creación de la revista *Anales de enseñanza agrícola* en 1939, a la vez que fue asesor en la redacción del proyecto de ley orgánica de 1940.

Las primeras jornadas internas del Ministerio de Agricultura, se realizaron para coordinar acciones , conocer los proyectos legislativos presentados, y las actividades de otros países. Participaron los directores y profesores de escuelas agropecuarias de todo el país y el personal de la casa central. Entre sus conclusiones generales se destacaban la determinación de realizar una exposición de los resultados de la enseñanza agrícola en la Capital Federal, el acordar con el Consejo Nacional de Educación un plan de instrucción agraria para maestros rurales y paralelamente para niños y la de participar en Congresos nacionales e internacionales de la especialidad. Aubone, en alocución por radio “El Mundo”, afirmaba enfáticamente que las escuelas debían transformarse en “*organismos vivos, cuya enseñanza irradia en el campo por todos los medios de difusión*”. En ese sentido pensaba que no era suficiente la enseñanza áulica o *a pie de obra* , pues la escuela debía extender su acción, para ello destacaba la creación de anexos a los establecimientos existentes, reparticiones que permitieran realizar cursos breves, como la escuela de Jardineros en Córdoba o la del Hogar agrícola en Oliveros

³⁰⁷ MAN, *Anales de enseñanza agrícola*, dic. de 1940; p. 95-99.

³⁰⁸ MAN, *Anales de enseñanza agrícola*, Dic. De 1940; p. 95-99. *La chacra*, junio de 1942, entrevista al Director de Enseñanza agrícola, Guillermo Aubone; p. 8-9

(Casilda-Santa Fe). Se fomentarían los clubes agrícolas para niños y los cursos para maestras rurales, así como las conferencias radiales por parte de los docentes de las escuelas agraria, para lograr una mayor divulgación de diversos aspectos relacionados con la mejora en la producción y con la vida rural.³⁰⁹

Finalmente, se realizaron las “Segundas Jornadas de Enseñanza Agrícola”, en Buenos Aires en mayo de 1943, pero esta vez abiertas a la participación tanto de personal de las escuelas del Ministerio de Agricultura de la Nación como a maestros y a diversas personas relacionadas con el tema, como el Museo Social Argentino. En su conclusión principal se afirmaba que “*con el esfuerzo de todos se puede contribuir a salvaguardar una de las grandes esperanzas de la patria: su juventud, y su riqueza principal: la agricultura*”. En este caso fue la orientación agrícola en la escuela rural la que ocupó un lugar preferencial en las ponencias provenientes de diferentes sectores.

310

En relación a la *extensión agrícola*, nuevamente era la enseñanza ambulante una de las opciones elegidas, a través de los trenes viveros y de fomento rural. El Ministerio de Obras Públicas de Buenos Aires había dispuesto una campaña, comenzada en 1927, para acercar los trenes con sus materiales y asesoramientos en cuestiones específicas, a las escuelas secundarias de la provincia. En 1934 se dedicó a plantas forestales y habían circulado 16 trenes, que apoyaban los planes de estudio de geografía económica argentina, (Azul, Olavarría, San Nicolás, Junín, Pergamino y Mar del Plata). También el Ministerio de Agricultura de la Nación mantenía *trenes-viveros*, para la distribución y venta de plantas seleccionadas de frutales, forestales y de adorno, a la vez que *trenes-escuela* en las líneas del Central Argentino, Córdoba y provincial de Santa Fe, abarcando en 1934 a las zonas de las agronomías de Córdoba, Villa María, Río Cuarto y Santa Fe. Estos servicios de extensión se completaban con la difusión de material radiofónico en la “Hora del Estado”, en la que diariamente se leían trabajos de divulgación escritos en lenguaje sencillo, se divulgaban los estados de la plaza de cereales, las cotizaciones de la cámara algodonera y las noticias del Ministerio. Estas conferencias radiotelefónicas eran difundidas a través de diversas emisoras de la Capital

³⁰⁹ MAN, *Anales de Enseñanza Agrícola*, junio de 1940; pp. 5-7.

³¹⁰ Ministerio de Agricultura de la Nación, *Anales de enseñanza agrícola*, pp.37-100. Se presentaron nueve ponencias sobre orientación agrícola en la primaria, a cargo de ingenieros agrónomos, técnicos agrarios, maestros y profesores.

y del interior, con importante participación de la Dirección de Enseñanza Agrícola, y dentro de ella de las escuelas, especialmente las de Córdoba y Casilda. Un servicio que adquiriría más importancia con la creación de la Radio del Estado en 1937. Los temas eran variados, como por ejemplo la lucha contra diversas plagas que afectaban plantas y animales, el cultivo de determinados vegetales, cuestiones de avicultura, apicultura, temas varios sobre enseñanza a niños, a jóvenes y consejos para el hogar agrícola.³¹¹

Continuaban funcionando por su parte las agronomías regionales con variadas actividades de apoyo y consejo al productor. Se consideraban *“en cada provincia, territorio o zona, como una pequeña sucursal del Ministerio, ya que en ellas se concentra toda la propaganda del Departamento entre los agricultores y les aconseja que siembren las mejores variedades de acuerdo con el clima, suelo, y régimen pluvial del lugar”*. Lo hacían a través de conferencias, artículos en la prensa local y proyección de películas, a la vez que respondiendo las consultas individuales y colaborando en los trenes –escuela. Existían en esta década en la región pampeana las agronomías de Rosario, Córdoba, Tigre, Santa Fe, Pergamino, La Plata, Río Cuarto, Tandil, Gualeguay, Villa María, Tres Arroyos, Morón, Saladillo, Coronel Suarez, Santa Rosa y San Isidro.³¹²

III.4-La mujer y el ruralismo

Las consideraciones sobre eugenismo y condena al urbanismo, que en la década del '30 adquirieron una gran difusión, tal vez mayor que en épocas anteriores, iban unidas a la protección de la maternidad y la infancia, enfatizando una función social diferenciada para los sexos. Es sabido que como rol femenino fundamental se reservaba la maternidad y como profesión extra-hogareña sólo el magisterio o la enfermería. Salvo esas excepciones, se propendía enfocar la educación femenina hacia la economía y administración domésticas, en especial cuando se hacía referencia a la mujer rural. En las Jornadas Agronómicas de 1939, Tomás Amadeo había afirmado que *“es tan ruda la*

³¹¹ PROVINCIA DE BUENOS AIRES, Ministerio de Obras Públicas, Dirección de Agricultura, ganadería e industrias, *Anuario rural*, 1935; p. 379. M.A.N., *Memorias*, 1935; p. 97-98. MAN, *Anales de enseñanza agrícola*, 1939-1946.

³¹² M.A.N., *Memorias*, 1935; p. 97-98.

lucha que hay que emprender, es tanta la obstrucción que la falta de cultura general, las condiciones económicas de la vida y la misma dilución de la población rural oponen a toda medida de progreso, que tengo la seguridad de que sin la empeñosa acción de la mujer, como actora principal, ninguna campaña educativa de amplias proporciones podría llegar a resultados satisfactorios en un término de tiempo relativamente breve".³¹³ Ideas que se reiteraban desde años antes y que marcaban una continuidad notable, pero que en esta década conservadora se repetían hasta el cansancio en todos los tonos, cuando la preocupación por el tema poblacional remitía también a la mujer y al refuerzo de su función reproductiva. Por estas razones, el interés por la cuestión se mantuvo sin claudicaciones en algunos representantes del sector agronómico.

En defensa de la propagación de la enseñanza especial para las niñas, se afirmaba que *"la mujer campesina, con nociones de economía doméstica rural, aportaría un 50% de la producción agraria, es decir, coadyuvaría a mantener el decoro del hogar chacarero y solventar perentorias necesidades indispensables, creando así una hermosa escuela de moral, de trabajo y ejemplo vivo de administración inteligente y honesta"*. Decisivo factor de éxito para una chacra se consideraba el trabajo de la mujer y los hijos, aún pequeños, el cual, además de otorgar una *"satisfacción espiritual"* constituía una contribución a la economía del hogar. Desde distintos ámbitos se reforzaba este discurso, que por otra parte era el encarado desde el Estado conservador y específicamente se enfatizaba la necesidad de inculcar a los pequeños – antes y durante la edad escolar- la idea de continuar con el trabajo en la heredad de sus mayores. El carácter conservador que la Sociedad Rural Argentina había destacado en la familia agricultora era en este caso referido especialmente a la mujer, que sustentaría un conservadurismo considerado natural, con su trabajo y la aplicación de la producción diversificada la chacra para mejorar las condiciones de vida.³¹⁴ Ideal en el que convergían una gran parte de las entidades relacionadas de alguna manera con el campo

³¹³ Las palabras de Amadeo son citadas por: PONCE de LEÓN, Ana Amelia, *La educación en el medio rural. Enseñanza del hogar agrícola*, La Plata, 1946, Tesis para optar al título de ingeniera agrónoma; p. 6. Rossi, R., Conferencia en la inauguración de la Semana de la maternidad y de la infancia, *Anales de biotipología, eugenesia y medicina social*, N°83, enero/1939; p.2-3.

³¹⁴ *Boletín del Museo Social Argentino*, N°103-105, enero-marzo, 1931; p.40, artículo de un director de escuela rural, Francisco Vallejos, en Villa Alba, La Pampa. *La chacra*, abril de 1932; p.62. *Ibíd.*, abril de 1939, "Se debe enseñar a los niños jugando, a continuar con la heredad de sus mayores"; p. 74. SRA, *Anales*, abril de 1931; p. 213.

y la preservación de los vínculos familiares. La preocupación se manifestó al mismo tiempo a través de la agremiación que representaba a los chacareros, la Federación Agraria Argentina, que organizó cursos temporarios, la editorial Atlántida por medio de su revista *La chacra* y organizaciones de élite como el Museo Social Argentino.

Como en el tema de la educación, los ejemplos extranjeros servían para reafirmar la propia posición al respecto. Así, desde el Boletín de esta última entidad se daba cuenta en 1930 de la experiencia española que instalaba la primera escuela- granja agrícola para mujeres con la finalidad de capacitarlas para organizarse cooperativamente, brindarles educación doméstica, y extender esos conocimientos a las mujeres de las ciudades y a las maestras.³¹⁵

A comienzos de la década del '40 se creó la División Hogar Agrícola en el Ministerio de Agricultura de la Nación. La dirigió la ingeniera agrónoma Amelia Ponce de León, lo que confirmaba la validez que tenía para los funcionarios de la repartición la preparación de la mujer rural. Se adoptó entonces como innovación en los cursos temporarios, la medida de dejar fundado en las localidades donde se dictaban los mismos un "Club del hogar agrícola", controlados por la División.³¹⁶ De esa manera se posibilitaba mantener un vínculo permanente entre ésta y las mujeres rurales, a través del pueblo de campaña más cercano, con la finalidad de facilitar la acción de asesoramiento y el seguimiento posterior de las actividades. Una estadística de los cursos realizados resaltaba la importancia otorgada a la región pampeana, por su peso económico y poblacional, aunque había una distribución de los mismos bastante amplia a lo largo de toda la República, dependiendo de varios factores, entre ellos el interés que las localidades manifestaban solicitando el curso.

³¹⁵ *Boletín del Museo Social Argentino*, N°94, abril de 1930;224.

³¹⁶ AUBONE, Guillermo, *Organización de la enseñanza agrícola...*, op cit, p.166. Se citaba como ejemplo el Club de Magdalena (Pcia. de Buenos Aires), que fundado en 1944, funcionaba casi como una escuela permanente del Hogar agrícola.

Cuadro 37: Cursos temporarios del Hogar agrícola 1929-1946

Año	Cantidad	Nº alumnas (Promedio)	Localidades
1929/30	1	34	Mercedes (Bs. As.)
1930/31	1	61	América (Bs. As.)
1931	2	43	Pay Carabí (Bs. As.), Posadas
1934	1	62	Gral . Pico (La Pampa)
1934/35	1	64	Jesús María (Cba.)
1935	1	35	Jesús María (Cba.)
1935/36	1	26	Delta
1936/37	1	31	Chivilcoy
1939/40	1	33	El Volcán (S.Luis)
1939	1	44	Oliveros (Sta. Fe)
1940/41	1	32	Km 158 (Bs. As.)
1941	2	76	Coronel Suarez, Los Surgentes (Cba.)
1942	1	50	Delta
1943	1	59	Delta
1944	2	67	Máximo Fernández (Bs. A.s), Rosario de la Frontera
1944/45	1	69	Realicó (La Pampa)
1945	3	50	Magdalena, Cafayate (Salta), Caseros (Entre Ríos)
1945/46	1	31	Delta
1946	4	49	Trenel (La Pampa), Guaymallén (Mza), Mar del Plata, Lules (Tucumán)

Fuente: PONCE de LEÓN, Amelia, *La educación en el medio rural. Enseñanza del hogar agrícola*, La Plata, 1946, (tesis para optar al título de ingeniero agrónomo); pp. 17-20. Ponce de León era asimismo funcionaria del MAN y participaba del dictado de los cursos, de allí que accediera a la información detallada sobre los mismos.

Cuadro 38: Cursos temporarios del Hogar agrícola 1917-1946, distribución espacial

Región	Cantidad de cursos	Porcentaje
Pampeana (incluye Delta)	51	56,4
Noroeste	22	24,2
Centro (N de Córdoba y Sgo. Del Estero)	4	4,3
Cuyo	13	14,2
Litoral (menos E.Ríos)	1	1
	91	

Fuente: PONCE de LEÓN, Amelia, *La educación en el medio rural. Enseñanza del hogar agrícola*, La Plata, 1946, (tesis para optar al título de ingeniero agrónomo); pp. 17-20.

Como culminación de una larga prédica, eran también las mujeres ciudadanas las llamadas para actuar “a favor de sus hermanas, las mujeres del interior de la República, para mejorarlas y dignificarlas a fin de que puedan ser un instrumento poderoso de mejoramiento total de las clases rurales”, según proclamaba Tomás Amadeo, quien en ese entonces ejercía la presidencia del Museo Social Argentino.³¹⁷

Desde esa posición Amadeo propició la organización de AFAR , Asociación Femenina de Acción Rural, como una sección del Museo en julio de 1942, dando cauce a la aspiración de “actuar sobre la mujer de campo, empleando a la mujer misma como educadora para activar y hacer más rápidamente fructífera la acción civilizadora en el hombre”. El objetivo era por una parte presionar sobre los poderes públicos para obtener medidas sobre educación y el mejoramiento de las condiciones de vida de la mujer y la familia rural, y por otra actuar en forma privada y directa en ese sentido. Pues precisamente su postulado esencial era la educación, y el leitmotif de su accionar el luchar contra el éxodo rural. Personalidades educativas como Rosario Vera Peñaloza y señoras y señoritas con apellidos muy ligados tanto a la élite social y política como al tema agrario –Frers, Amadeo, Tornquist, Pueyrredón entre otros- integraban las diversas comisiones de AFAR.³¹⁸

³¹⁷ AMADEO, Tomás, “La acción de la mujer en el mejoramiento agrario argentino”, en: *Boletín del Museo Social Argentino*, N°235-236, enero-febrero de 1942; p.4.

³¹⁸ AMADEO, Tomás, “La acción de la mujer en el mejoramiento agrario argentino”, en: *Boletín del Museo Social Argentino*, N°235-236, enero-febrero de 1942; p.18. “Asociación Femenina de Acción Rural (A.F.A.R.). Memoria, 1942-1943”, en AMADEO, Tomás, “La acción de la mujer en el

La Asociación encaró variadas acciones, con el fin de mejorar la situación de las “clases rurales” actuando sobre las familias y en particular sobre la mujer del campo, y se organizaron comisiones especiales para distintas actividades, que se desarrollaban con alguna dificultad por no contar con fondos propios. Existían comisiones de bibliotecas viajeras (las primeras de su género en el país), industrialización del juguete casero (presidida por la propia esposa de Tomás Amadeo, Alina Frers), cooperadora de maestras rurales (con un programa de cursillos para las docentes), cartillas rurales, información y orientación (a través de la audición “Charla rural” en Radio Porteña), curso de explotación integral de la granja (aunque realizado en Capital Federal) y cursos temporarios del hogar agrícola (complementados por la creación de “Clubes AFAR” que se formaban con las alumnas de los cursos como una manera de obtener permanencia en las localidades, en forma semejante a lo propuesto en el Ministerio de Agricultura). La comisión de educación y enseñanza estaba a cargo de Rosario Vera Peñalosa. AFAR creaba a su vez filiales en algunas provincias, y en la medida de sus posibilidades dotaba de becas a maestras de las provincias más alejadas de la Capital Federal para que pudieran acceder a los cursos de la entidad y otros del Museo. Actuó en ese sentido en estrecha relación con el Ministerio de Educación de la Nación, participando además en sus iniciativas, como los congresos de educación rural. El primer curso de explotación integral de granja se llevó a cabo en 1943, organizado por la presidenta de la sección correspondiente, ingeniera agrónoma Julia E. Martínez de Billard, que sería continuado en años sucesivos. Aunque con sede en la ciudad de Buenos Aires generalmente, las becas permitían el acceso a docentes del interior, actividades que significaban llevar a la práctica las ideas que el Museo y su promotor Amadeo habían propagado desde sus inicios.³¹⁹

El accionar de la Asociación se interrumpió luego de 1947 (hasta 1956), pues, en palabras de su presidenta, no se deseaba “*servir de vehículo de propaganda a la dictadura, que no acepta competencias para su pretendida reivindicación social*”.³²⁰

mejoramiento agrario argentino”, en: *Boletín del Museo Social Argentino*, N°257-258, nov-dic, 1943; p. 350-358.

³¹⁹ *Boletín del Museo Social Argentino*, Memoria correspondiente a los ejercicios 1943, 1944, 1945.

³²⁰ BARILARI, Susana de, “A.F.A.R. y la educación del hogar rural”, en: MAN, *Anales de enseñanza agrícola*. Número único dedicado a la educación del Hogar agrícola, 1945; pp. 15-16. *Mundo agrario*, febrero de 1956; p. 34.

Era una referencia implícita a la Fundación Eva Perón y al conflicto por la dominación de los espacios de la asistencia social que ésta protagonizara.

III.5-Orientación agrícola en la escuela primaria

“CAMINOS, ESCUELAS Y COLONIZACIÓN RACIONAL es lo que reclama a gritos la economía nacional” se clamaba en 1941 desde la publicación periódica de la Dirección General de Escuelas de la provincia de Buenos Aires.³²¹ En efecto, desde el punto de vista de la educación formal, los proyectos y acciones con el fin de fomentar la orientación agrícola en la escuela primaria era otro de los aspectos que formaban parte del discurso dirigido a la población rural por parte tanto de profesionales de la educación como de la agronomía. La introducción de dicha orientación en las escuelas de campaña, se proclamaba como una necesidad impostergable para ejercer su influencia sobre la familia rural y sobre el mismo agricultor en su edad adulta. El objetivo era –como en décadas anteriores- reforzar el afianzamiento a la tierra, pero también evitar situaciones conflictivas tanto en el campo como en la ciudad, una finalidad que en estos tiempos de crisis adquiriría una renovada urgencia. El asunto iba ligado al propósito de homogeneizar a la población y difundir los principios de la nacionalidad, allí donde se proclamaban unidos al *amor a la tierra*, una cuestión que no era nueva en las fundamentaciones educativas. Sin embargo, en épocas de auge nacionalista, el binomio que unía sentimiento y vocación agraristas a la noción de argentinidad, se convertía en un motivo repetido por los diversos actores sociales que se ocupaban del tema.

Fue en ese contexto crítico para la mayoría de la población dedicada a la explotación agrícola, que laboriosamente se difundió un discurso y una práctica en relación a la educación rural aplicada, aunque con discontinuidades, en toda la región pampeana y que entre 1930 y 1943 se tradujo en la discusión del tema en varios Congresos y Jornadas en los cuales se intentó sistematizar las ideas al respecto.

En efecto, diversas reuniones de carácter económico y educativo tuvieron a la educación rural como una de sus preocupaciones fundamentales. En 1924 el “Congreso

³²¹ BOSIO, José, *Proyecto de colonización...*, op cit, p. 7. *Revista de educación*, La Plata, marzo-abril de 1941; Notas: “Primer grado en las escuelas rurales”; p.56-57. PROVINCIA DE BUENOS AIRES ,Dirección General de Escuelas , *La acción escolar en Buenos Aires*, La Plata, 1942; p.10.

internacional de economía social” incluía una sección sobre “Cuestiones agrarias” entre ellas la educación, concluyendo en la recomendación de *“impregnar la vida escolar de aplicaciones propias de la vida rural para orientarlo [al alumno] hacia la explotación de esas actividades”*. Se otorgaba gran importancia a la agricultura y a la educación familiar en esa actividad, que se consideraba la base del progreso económico y social.³²²

Sin embargo, fue en la década siguiente cuando los congresos y jornadas en las cuales la cuestión agraria y la educación rural eran un tema central se multiplicaron. La “Primera Asamblea Económica Agropecuaria Nacional” reunida en abril de 1932 en Córdoba incluía en sus conclusiones diversas propuestas al respecto. Desde la creación de un Instituto de Fitotécnica, con ramificaciones de carácter regional, hasta la difusión de escuelas primarias rurales que brindarían hasta el quinto grado, orientadas según los recursos zonales. En efecto, aún en esa época la mayoría de las mismas brindaban educación solamente hasta el cuarto grado, o menos en algunas zonas. Para subsanarlo se proponía la creación de escuelas de hogar-granja para adultos en los centros de producción que lo necesitaran.³²³ Esta era una exigencia de difícil concreción pero que recogía la aspiración de llegar al agricultor adulto por una vía más directa para lograr los resultados esperados.

Un suceso importante por su especificidad fue la reunión del “Primer Congreso de Enseñanza Primaria Rural”, organizado por la “Asociación Amigos del Campo” en 1938, con apoyo del Ministerio de Agricultura. La idea que primó en la reunión fue la *“educación para el trabajo”*, mediante la propuesta de modificación de la ley 1420, y leyes provinciales, que se propugnaba estuvieran adaptadas a las características regionales. Siguiendo una fórmula semejante a los proyectos de comienzos del siglo, se pretendía dividir el ciclo primario en dos secciones: una elemental de 4 años y otra prevocacional de 3 años. El concepto de educación para el trabajo también debía abarcar, según sus propulsores, a las escuelas normales de maestros, que los participantes del Congreso proponían transformar en su orientación, convirtiéndolas en normales agrarias unas y de artes y oficios otras. En cuanto a la escuela rural se propiciaba su diversificación respecto a la urbana, fundamentalmente adaptada al medio geográfico y físico-social, *“para conseguir que el niño ame la tierra donde ha nacido y se despierten en él los sentimientos que le induzcan a arraigarse en el suelo*

³²² *Boletín del Museo Social Argentino*, N°40, octubre de 1924; p. 248.

productor”, se afirmaba en una concepción conductista de la educación. Se preconizaban las escuelas-hogares para las regiones menos pobladas. Se indicaba especialmente que la escuela debía ser “*agrarista*”, expresión que se traducía como “*politécnica, de industrias rurales, de frontera, pobladora*”, pues era considerada un elemento importante en la política colonizadora estatal. La acción oficial era apoyada en 1939 desde la revista *La chacra*, que interpretaba desde sus páginas que el hijo del agricultor debía concurrir a una escuela de su medio, que le enseñara a comprenderlo, y no llevarlo a la ciudad donde no sólo se frustraría ese objetivo sino que se “torcería” su camino, en el sentido de alejarlo de las tareas rurales en la colonia de que formaba parte su familia.³²⁴ Estas y otras propuestas en las que el Ministerio de Agricultura de la Nación y sus funcionarios intervenían activamente se inscribían en la discusión de la época sobre la política de colonización, que desembocaría en 1940 en la primera ley sobre el tema.

En 1943 el Ministerio de Agricultura de la Nación convocó las “Segundas Jornadas de Enseñanza Agrícola”. Se realizaron en Buenos Aires en mayo de ese año. Se presentaron nueve ponencias sobre orientación agrícola en la escuela primaria, a cargo de ingenieros agrónomos, técnicos agrarios, maestros y profesores. Ellas proponían, entre otras cosas, la creación de una gran escuela o instituto por cada partido o departamento, con el fin de centralizar los esfuerzos y así reforzar la relación que se propugnaba entre la enseñanza agrícola y la educación primaria, como una de las bases de la escuela rural. Por otra parte, se le asignaba a la escuela una función redentora y fundamental en la construcción de la ciudadanía en el medio rural, al considerar que “*la democracia será un mito, si no se forma al obrero rural fuerte políticamente por su independencia económica, y esta redención debe realizarla la escuela primaria argentina como lo ha hecho en parte apreciable con el analfabetismo*”.³²⁵

Si bien un porcentaje cada vez más alto de la población era incorporada a la alfabetización, según consta en los sucesivos censos nacionales (generales y de educación), aún un grupo relativamente grande de residentes rurales no habían recibido educación. El problema era más grave en otras regiones del país, pero la zona pampeana

³²³ *Boletín del Museo Social Argentino*, octubre-diciembre, 1932; pp.312-313.

³²⁴ *Boletín del Museo Social Argentino*, julio-agosto, 1938; pp.203-205. *La chacra*, junio de 1939; p. 90-91.

³²⁵ Ministerio de Agricultura de la Nación, *Anales de enseñanza agrícola*, pp.37-100. RIVERA, Arsenio, “La escuela rural”, en : *Anales...*, op cit, p. 59.

no escapaba a ello, se llegaba a afirmar que “*el analfabetismo es el agente principal de la despoblación campesina, al provocar el éxodo del trabajador rural hacia el centro urbano*”. Era por esa razón que se reivindicaba la necesidad de organizar la enseñanza primaria agrícola, más que la de nivel medio, para “*dar a la masa rural la instrucción agraria que la arraigue a la tierra y a la urbana las aptitudes industriales que necesita*”. La creación de lo que se calificaba como una *verdadera enseñanza rural* -con planes educativos adaptados a cada región- favorecería la eficacia de las políticas agrarias. Se evitaría –según la versión del general José María Sarobe, compartida desde otros sectores como el socialista, en la figura de Alfredo Palacios- varios problemas que se estimaban recurrentes en nuestro país. Estos eran la falta de diversificación en la producción y el hecho de que muchos habitantes del campo no pudieran extraer los frutos necesarios para el sustento diario de la familia, con el beneficio adicional de provocar, al mismo tiempo, la propagación de las explotaciones granjeras.³²⁶

En la provincia de Buenos Aires, aún siendo una de las más favorecidas, según la estadística de 1936, de 105.000 alumnos que ingresaban a primer grado sólo 12000 recibían el certificado de sexto, 23% desertaban luego del primer año, 42% después de segundo, 63% de quienes seguían cursando lo hacían en tercero y 80% del resto, luego de cuarto grado, según consignaba el gobernador Manuel Fresco (aunque se debe hacer la salvedad ya apuntada anteriormente de que las escuelas rurales en general sólo brindaba hasta 4º). Con estas cifras el gobernador fundamentaba una reforma educativa de corte predominantemente conservador y nacionalista propuesta para 1937; “*Dios, patria y hogar*” eran sus consignas. Entre sus objetivos propendía a solucionar lo que consideraba un “*problema de graves consecuencias*”, como era el desequilibrio de la población rural y urbana; por ello las escuelas regionales y rurales harían del niño “*un factor de progreso para las actividades de nuestros campos, ruralizando la enseñanza desde el pueblo a la urbe y reaccionando contra el pseudointelectualismo que anula al hombre de trabajo*”. También propiciaba la enseñanza manual para los oficios urbanos, pues consideraba que la provincia era esencialmente agropecuaria pero industrial en un futuro cercano. Para el tramo final del ciclo primario preveía el *preaprendizaje*

³²⁶ SAROBE, José María, *Hacia la nueva educación...*, op cit, p. 14, 17-18, 36-37. PALACIOS, Alfredo, *El dolor argentino*, Claridad, Buenos Aires, 1938. Palacios presentó un proyecto de ley de creación de aldeas-escuela en 1937, en cuya fundamentación citó a Sarobe. El mismo recibió un despacho favorable en comisión, pero luego no fue aprobado.

profesional, con intenciones sociales, de orientar a los alumnos hacia sus futuras actividades; este nivel comprendía actividades prácticas, con una especialización por género, entre ellas la agricultura. En ese contexto, se avanzó en otro aspecto, cual era el de las construcciones escolares, en especial en el medio rural (101 nuevos edificios), en un antecedente del plan puesto en vigencia luego de 1946 por Domingo Mercante.³²⁷

Esta reforma, si bien era conservadora, fue el fruto de un grupo de especialistas de diversas corrientes, que le confirieron un carácter heterogéneo, donde convivían espiritualismo y escolanovismo con fundamentalismo y militarismo. Como han analizado Pinkasz y Pittelli, si bien comportaba elementos auténticamente autoritarios o reaccionarios, como la imposición de la religión católica y las preocupaciones por evitar la movilidad social, también intentaba dar respuesta, desde el conservadurismo, a los cambios económicos, políticos y sociales producidos en la época, para los que el ideario liberal y la pedagogía positivista parecían insuficientes.³²⁸

Si en alguna ponencia a Congreso se había propiciado la modificación de los preceptos de la ley 1420, lo más frecuente era lo contrario; es decir, que se reclamara la efectiva puesta en vigencia de los mismos, en tanto si se cumplían, la escuela rural debía ser orientada en un sentido integral a la comunidad campesina, con el fin de inclinar a los niños a la vida en la campaña. Se lograría de esa manera “*un sano ambiente de elementos ponderables, capaces de dar una armoniosa nota de vida civilizada y humanista*”, tal como reivindicaba un docente pampeano. Pero, “*la obra reparadora y depuradora de nuestra agricultura y agricultores ha de ser de educación y legislación, porque -¿para qué insinuar y llevar al conocimiento del agricultor que debe trabajar de acuerdo a la ciencia agronómica, hacer huerta, experimentar...si corazones estériles de terratenientes sin escrúpulos destruyen toda una consagración, a fuerza de sacrificios, con una simple orden de lanzamiento a la calle...?*”.³²⁹ Mostraba así una visión de la cuestión, que iba más allá de lo puramente educativo, al afirmar la

³²⁷ FRESCO, Manuel, *La instrucción primaria en mi gobierno, 1936-1940*, Talleres gráficos Damiano, 1940; pp.41-45,88.

³²⁸ PINKASZ, Daniel y PITTELLI, Cecilia, “Las reformas educativas en la provincia de Buenos Aires, (1934-1972). ¿Cambiar o conservar?”, en: PUIGGRÓS, Adriana (direc.), *La educación en las provincias, 1945-1985*, op cit, pp. 9-16.

³²⁹ *Boletín del Museo Social Argentino*, N°103-105, enero-marzo, 1931; p. 38-39, comentarios de un director de escuela rural, Francisco Vallejos, en Villa Alba, La Pampa. *Boletín del Museo Social Argentino*, N° 151-152, “Conferencia anual sobre analfabetismo”, ene-feb. de 1935.; p. 27.

necesidad de estabilidad del agricultor, sin la cual la obra escolar no lograría ser efectiva, una cuestión que en la década de 1930 aún había alcanzado solución.

Otro de los grandes problemas sobre la escuela rural era el trabajo docente en las mismas, especialmente si quedaba a su cargo llevar a cabo los importantes objetivos asignados a la orientación agrícola. Por una parte, característica de las escuelas rurales durante largos años era la llamada “escuela unitaria”, en la cual se daba la coexistencia de varios grados a cargo de un solo maestro, que defraudaba los principios de la ley de educación, como se afirmaba en 1937 (pero que siguió siendo característica de los parajes alejados del medio urbano). Una cuestión que se unía a otro punto álgido, la formación de los maestro/as rurales que, según se afirmaba, debían ser docentes que estuvieran “*connaturalizados con el ambiente agrario*”, una preparación que no recibían en las escuelas normales, salvo en las escasas con una orientación especial. “*Reeducar al magisterio*” era la consigna, para inculcarles una “*vocación agrarista*” que les permitiera ser educadores de la población campesina.³³⁰

En la década de 1930, las antiguas escuelas de preceptores se transformaron en “*vocacionales*” y luego en establecimientos de orientación rural, y se reemplazó el título por un certificado de competencia, pero la deserción de los alumnos las hizo fracasar. Finalmente se crearon las Escuelas Normales de Adaptación Regional, que recién en 1937 comenzaron a funcionar regularmente (y perduraron hasta 1968). Estas escuelas eran mixtas, y el programa de estudios, además del plan completo de las escuelas normales comunes, preveía un conjunto de trabajos manuales, con especial aplicación de las prácticas y nociones agrícolas, ganaderas y de granja, con la particularidad de diferenciar los trabajos entre estudiantes mujeres y varones, reservándose para las primeras esencialmente diversas tareas del hogar rural, cuidado de los niños y de granja.

Según sus propulsores “*poco a poco atraerán a la juventud que ya no mirará como único brillante porvenir el que le ofrecen las carreras liberales con su halagadora aureola de triunfos engañosos*”. Los sentimientos nacionalistas se advertían también en la fundamentación de la creación de las mismas, pues se afirmaba

³³⁰ SAROBE, José María, *Hacia la nueva educación...*, op cit, p.15. SAROBE, José María, *La educación popular en la Argentina, país agrario*, Instituto Cultural Joaquín V. González, Buenos Aires, 1941; p. 27. REPÚBLICA ARGENTINA, *Censo Nacional Agropecuario*, 1937, tomo 2, p.733 , consigna las cifras absolutas de distancia a las escuelas.

que el formar a los maestros con esa adaptación regional y agraria sería “*el medio mejor para llevar a nuestro país al porvenir de prosperidad y grandeza que le espera cuando todos sus hijos comprendan y sientan los problemas de la tierra y estén capacitados para resolverlos con más inteligencia y con más amor que los extranjeros...*”.³³¹

Cuadro 39 : Programas de trabajos manuales en las escuelas normales de adaptación regional –1937

Año	Materias		Horas semanales
	Mujeres	Varones	
Primero y Segundo	Corte y confección	Talleres rurales	3
	Tejidos en telar	Trabajos agrícolas	3
	Trabajos de granja	Trabajos de granja	3
Tercero	Cocina e industrias domésticas y regionales	Trabajos agrícolas	3
	Tejidos en telar	Construcciones rurales	3
	Trabajos de granja	Trabajos de granja	3
Cuarto	Puericultura	Noc. de topografía y construcciones rurales	2
	Cocina y dietética infantil	Talleres rurales	2
	Manualidades y granja	Trabajos de granja	3

Fuente: GOMEZ, Juan, *La enseñanza de la agricultura en la escuela primaria*, (tesis para optar al título de ingeniero agrónomo, Universidad Nacional de La Plata),1937; p.23-24.

Sin embargo, al parecer estos establecimientos no tuvieron siempre el éxito esperado, al menos desde el punto de vista del Ministerio de Agricultura, cuyos funcionarios evaluaban como escasamente positivos sus resultados y propiciaban por el contrario organizar en las mismas escuelas normales cursos para que los administradores rurales obtuvieran nociones pedagógicas. Al mismo tiempo, se reclamaba un buen sueldo y estabilidad para el maestro rural, una profesión que algunos

³³¹ GOMEZ, Juan, *La enseñanza de la agricultura en la escuela primaria*, (tesis para optar al título de ingeniero agrónomo, Universidad Nacional de La Plata),1937; p.20,21,25. FOLLARI, Vicente, *Discontinuidad en la educación argentina*, Mendoza, 1993; p. 28. TARRAGÓ, Emeterio (ingeniero agrónomo), “El maestro rural”, en: M.A.N., *Anales de enseñanza agrícola*, diciembre de 1943, volumen 5; pp.49-50.

consideraban más propicia para el docente varón, aún en momentos en que la feminización de la docencia especialmente de nivel primario ya era un hecho.

El afianzamiento de la “*enseñanza integral argentina*” en la misma región, que era el objetivo de las escuelas normales rurales, se presentaba en algunos aspectos relacionado con la aplicación de los principios de la *escuela nueva*. En efecto, la enseñanza de nociones de agricultura y ganadería que se proponía para las escuelas rurales a las que eran destinados los egresados, eran fácilmente adaptables a los nuevos métodos, en especial con la aplicación de las propuestas de Ovide Decroly de “*centros de interés*”. En ese sentido iba la formación de hábitos de trabajo y de “*respeto hacia las tareas de la tierra*” que se propiciaban en esa modalidad de escuela normal, y que se consideraba que contribuirían a frenar la deserción escolar.³³² Decroly derivaba sus propuestas pedagógicas de sus investigaciones con niños “anormales”, y, basado en los hallazgos de sus investigaciones psicológicas, proponía procedimientos de aprendizaje flexibles. Seguía el modelo científico positivista y racionalista de las ciencias biológicas y, como parte de esa orientación, otorgaba gran importancia a la naturaleza en la enseñanza. En ese sentido, el pensamiento del científico belga implicaba principalmente educar para la vida, integrando al niño a su medio social y otorgándole las herramientas necesarias para solucionar sus necesidades básicas. Elaboró progresivamente una metodología propia para abordar la enseñanza con las modalidades de aprendizaje espontáneo, a través de un plan de estudios –basado en los *centros de interés*- que debía guiar la acción de los docentes de acuerdo con el movimiento natural de la curiosidad y de las tendencias en el alumno. Un tema que despertaba el interés del niño servía de punto de partida de una serie de actividades tendientes a proporcionarle el conocimiento que involucraba el tema, hasta agotar su interés por él. Desde 1936 este método formaba parte del programa de las escuelas primarias en Bélgica.³³³

A la luz de lo expuesto, aunque su aplicación en la escuela argentina no fue sistemática, y a menudo superada por métodos más rígidos y tradicionales, se observaba una tendencia renovada que alcanzaba también a la orientación agrícola, por

³³² GOMEZ, Juan, *La enseñanza de la agricultura en la escuela primaria*, (tesis para optar al título de ingeniero agrónomo, Universidad Nacional de La Plata), 1937; p.20,21,25. Decroly, Ovide era un médico y pedagogo belga, 1871-1932.

las características de sus postulados. Se basaba en el “*rescate de la actividad como fuente de conocimiento, en la consideración del trabajo, sobre todo el manual, como una instancia educativa, en la apertura de la escuela a las tareas al aire libre para alejarla de la ‘ frialdad’ de los muros cerrados y las ilustraciones quietas, y en el estímulo a los paseos escolares*”, siguiendo las tendencias pedagógicas europeas en ese sentido, -entre ellas las de origen belga- , mezcladas con influencias espiritualistas. En ese contexto las actividades de taller , huerta y granja debían estar subordinadas a la tarea escolar, como contrapeso a una educación solamente intelectual. Los *centros de interés* de Decroly, aplicados con ese fin, implicaban que la enseñanza debía obtenerse directamente de las observaciones variadas de la realidad, por ello se procuraba que los niños se familiarizaran con ejemplos diarios en relación a cultivos, uso del suelo y animales de granja, lo que permitiría que se arraigaran hábitos y principios agrícolas sin producirles cansancio.³³⁴

Luego de la supresión de las “*escuelas de nuevo tipo*” dependientes del Consejo Nacional de Educación (1928-1930), que contaban con programas agrícolas , en años sucesivos igualmente la propagación de esos principios impregnó una gran parte de la práctica docente aunque no siempre fueran reconocidos por el sistema oficial. No obstante, aún a comienzos de la década del ‘40 se reclamaba generalizar sus propuestas en las escuelas bonaerenses. “*Es ya hora de que la escuela de la primer provincia argentina, en un decidido esfuerzo de forjar verdaderos ciudadanos para la patria, salga paulatinamente pero segura de la rutina que le marcó la vieja escuela enciclopédica... Nuestra escuela aún no ha llegado a la perfección de la enseñanza; sería sencillamente maravilloso establecer como mínimo el horario que cita en su libro ‘Centros de interés’ Clotilde Guillén de Rezzano...*”, se exclamaba desde la *Revista de educación*, en 1941.³³⁵

³³³ GUILLÉN de REZZANO, Clotilde, *Didáctica general y especial* , Kapeluz, Buenos Aires, 1945 (primera edición de 1936), pp. 115-119. BESSE, Jean Marie, *Decroly, 1871-1932. Una pedagogía racional*, México: Trillas, 1989 (reimpresión 1999).

³³⁴ GOMEZ, Juan, *La enseñanza de la agricultura en la escuela primaria*, (tesis para optar al título de ingeniero agrónomo, Universidad Nacional de La Plata),1937; pp. 15-16. PINEAU, Pablo. *La escolarización de la provincia de Buenos Aires...*, op cit, p. 63 y cita las Memorias de la Dirección General de Escuelas, 1919; p.9. *Boletín del Museo Social Argentino*, N°106-108, abril-junio, 1931; p. 181. LUZURIAGA, Lorenzo, *La escuela nueva pública*, 1932.

³³⁵ MORBIDELLI, Herminia de, “Orientemos nuestra escuela”, en: *Revista de educación*, La Plata, marzo-abril de 1941; pp. 25-26. GOMEZ, Juan, *La enseñanza de la agricultura en la escuela primaria*, ... op cit ;p.20.

Estos conceptos adquirieron mayor difusión en la Argentina a partir de las décadas del '20 y '30 y paulatinamente se intentó implantar los preceptos de la *escuela nueva* en la práctica docente. Su influencia fue notable en nuestro país, aunque concordamos con el análisis que afirma que la concepción historiográfica que trataba esos temas, centrada en los aspectos macropolíticos, hacía difícil explicar sus implicancias, y se la trataba como algo marginal. Las características que asumió no pasaban por reformas institucionalizadas por la ley, sino que eran emprendimientos que nos remiten más a la historia de las ideas, las prácticas y las relaciones de poder en la escuela. Analizarlo de esa manera nos permitirá observar otra *escuela nueva*, por ejemplo la de los docentes construyendo reformas cotidianas en su propia práctica.³³⁶ Como parte de esta situación podemos mencionar también las actividades de orientación agrícola, por lo que es dificultoso mensurar su influencia en los proyectos oficiales al respecto, pero sí es posible observarla en las propuestas concretas de trabajo para el aula, o en la de algún aspirante a ingeniero agrónomo en su tesis de graduación.

Ejemplos como el citado por Rosa Ziperovich, de la escuela rural de Colonia La Candelaria (Santa Fe), cuyo maestro relataba en 1935 las nuevas prácticas llevadas a cabo en la misma, que incluían labores de extensión agrícola con la colaboración de la Escuela de Agricultura de Casilda -que proveía semillas y árboles jóvenes para jardín, huerto y quinta- no eran sin duda aislados. El docente a cargo no adhería explícitamente a un método determinado, sino simplemente a los preceptos de la ley 1420, el aprendizaje en base a experiencias de trabajo de la tierra, comprobación mediante la experiencia y lecturas diversas.³³⁷ Ese era el caso de la mayoría de maestros o maestras rurales, que aprehendían las enseñanzas de variadas corrientes educativas e indudablemente de la comunidad de pertenencia de la escuela, para aplicar, entre otras actividades, las prácticas agrícolas.

En ese sentido, debemos destacar que también el *método de proyectos*, basado en la pedagogía de Dewey, se consideraba deseable de aplicar en la orientación agrícola, ya que afirmaba que el trabajo escolar debía ser reflejo de la vida y ser una *escuela de la*

³³⁶ NARODOWSKI, Mariano, "Silencios y márgenes. La escuela nueva en la historiografía educacional argentina", en: GUIRTZ, Silvina (comp.) *Escuela nueva en Argentina y Brasil. Visiones comparadas*, Miño y Dávila editores, 1996, pp. 51-52.

³³⁷ ZIPEROVICH, Rosa, "Memoria de una educadora: experiencias alternativas en la provincia de Santa Fe durante los últimos años de la década del '10, la del '20 y primeros años de 1930", en: PUIGGRÓS, Adriana (direc.), *Escuela, democracia y orden...*, op cit, p.209.

acción. Se distinguían dos tipos de establecimientos: los que organizaban la tarea didáctica en base a una enseñanza general y humanista, y los que colocaban en primer plano “*la necesidad de una educación utilitarista en vista del género de vida que inmediatamente habrá de atraer al niño*”. Era esta segunda modalidad la que se consustanciaba más con la escuela rural, donde el objetivo era planear la labor escolar en vista de los trabajos del campo. La utilización del proyecto, unidad de experiencia intencional basada en una serie de pasos predeterminados, se planteaba como posible para las escuelas argentinas, pero en forma parcial, como actividad ocasional.³³⁸

Sin embargo, por sobre la aplicación de los nuevos métodos, restaba solucionar los problemas clásicos de la escuela rural, que se reiteraban y dificultaban precisamente el acceso de los niños a las nuevas propuestas. Las inasistencias debidas a cuestiones de lejanía, clima, pobreza e ignorancia de los padres le restaban continuidad a la enseñanza, pero el principal problema, siempre presente en la escuela rural, era la utilización de los niños y jóvenes como mano de obra familiar en determinados momentos del trabajo rural. El ausentismo y la deserción se debían principalmente a que el niño trabajaba en labores del campo desde los 9 o 10 años, y era agravado porque la escuela no se adaptaba a las exigencias de la familia campesina, por los horarios continuos. Una cuestión que venía siendo denunciada desde principios del siglo XX por los maestros, y era reconocida por las autoridades educativas.

No obstante, en las consideraciones sobre orientación agrícola se recurría más frecuentemente a la afirmación de que en nuestro país predominaba una *atmósfera de ciudad*, y una *mentalidad refractara a la vida de campo*, por lo que esa orientación iría a remediar la situación. El Consejo Nacional de Educación aprobó finalmente en 1940 una nueva resolución sobre enseñanza de esos temas en la escuela primaria, para las escuelas Láinez de su dependencia, comprendiendo una orientación en agricultura general, cultivos hortícolas, jardinería, cría y explotación de animales domésticos; aunque no siempre se realizó el emprendimiento por falta de terrenos, de conocimientos

³³⁸ SAINZ, Fernando, *El método de proyectos*, publicación de la Revista de Pedagogía, Madrid, 1931; pp.96-97. Esta publicación, fundada por Lorenzo Luzuriaga tenía amplia difusión entre los maestros argentinos y estudiantes de Ciencias de la Educación. GUILLÉN de REZZANO, Clotilde, *Didáctica general y especial...*, op cit, p.22-123.

o de control adecuados, en parte se llevó a cabo, especialmente durante la gestión de Aubone en la Dirección de Enseñanza Agrícola, que colaboró en su implementación.³³⁹

III.6- La enseñanza agrícola informal y hacia la juventud desamparada

La prédica ruralista para frenar la emigración de los jóvenes al medio urbano, propugnaba diversas acciones, que complementarían a la educación común y más aún a la especializada, a la que accedía sólo una minoría. Las propuestas giraban generalmente en torno a la capacitación y la sociabilidad en la campaña. Los Clubes agrícolas para niños y jóvenes eran instituciones que precisamente combinaban ambos aspectos, y, si bien en la década anterior habían merecido la atención de la profesión agronómica, a partir de 1930 se multiplicaron las iniciativas que -en parte- se llevaron a la práctica.

Desde el Museo Social Argentino se proponían los clubes agrícolas de niños, sobre la premisa de que *“las grandes ciudades succionan a la campiña su valor máspreciado, la juventud”*. Se consideraba deber del Estado velar porque *“el equilibrio social entre la población productora y la población consumidora no se destruya”*. Se fundamentaba esta propuesta ruralista en la necesidad de preservar a la familia rural, la *célula social por excelencia*, en pos de lograr el mantenimiento del vínculo entre sus miembros. Un nexo que en las ciudades se veía relajado por la temprana independencia de sus integrantes. La referencia histórica al surgimiento de los clubes se centraba en el ejemplo de Estados Unidos, donde en 1908 se produjo su creación con el calificativo de 4h: hand (mano), head (cabeza), heart (corazón) y health (salud). Quien escribía en el Boletín a favor de los clubes agrícolas –el ingeniero Joaquín Barneda- había actuado como Jefe de Orientación Agrícola de la Dirección de Escuelas de Buenos Aires, y no desdeñaba hacer una relación de su propia labor al frente de la repartición, donde había creado clubes en 1919, pero de corta duración. La iniciativa se retomaba en 1930 por el Consejo Nacional de Educación.³⁴⁰

³³⁹ CRESPO, Julia María, *Motivos de granja*, Editorial Kapeluz, 1937; p. 56. AMADEO, Tomás, *La enseñanza de la agricultura en la escuela primaria*, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP, Cuadernos de temas para la escuela primaria, XXI, La Plata, 1930; p. 13. MAN, Dirección General de Enseñanza y Fomento agrícola, *Enseñanza del hogar agrícola*, Buenos Aires, 1947; p.17. FOLLARI, *Discontinuidad...*, op cit, p.37.

³⁴⁰ *Boletín del Museo Social Argentino*, N°92, febrero de 1930, p.102.

Al mismo tiempo, la Federación Agraria Argentina encaraba acciones semejantes, aunque las finalidades iban más acordes a su carácter de representación de los sectores de pequeños productores, enfrentados en sus peticiones a los terratenientes y al Estado. Por ello la iniciativa, dirigida especialmente a los “jóvenes de las chacras”, en dirección a la creación de clubes para jóvenes agrarios, se hacía con el fin de estimular la sociabilidad entre los mismos y las prácticas deportivas, evitando que utilizaran el ocio en “*diversiones viciosas que dañan la moral*”. Pero más allá de eso, se les asignaba una “*misión*” a los clubes en el orden de “*conseguir que la juventud campesina se capacite, tanto sindical como intelectualmente, que su radio de visión se extienda mucho más allá del límite de la chacra, que adquiriera un conocimiento exacto mediante la lectura de buenos libros, de los que es la vida en sociedad, en fin modelar el carácter de los jóvenes agrarios...*”. De esa manera se consideraba que podrían completar la formación educativa que la escolarización breve que se brindaba en la campaña no permitía, y fundamentalmente saber defender sus intereses, sin ser sumisos ante terratenientes e intermediarios, ni aceptar contratos leoninos.³⁴¹

En efecto la creación de los Clubes Juventud Agraria de la FAA se produjo el 13 de marzo de 1930, a proposición del dirigente Esteban Piacenza y, aunque durante algunos períodos cambiaron de denominación, subsistieron por largas décadas. Se fundaban anexos a las secciones de la FAA, y estuvieron formados por hijos e hijas de agricultores, de dieciseis años como mínimo, y, significativamente, llevaron el nombre de un prócer argentino, pues como decía el presidente Piacenza, para ese entonces, los chacareros ya no eran ni italianos, españoles, austríacos, pero tampoco eran argentinos plenamente, de ahí la necesidad de asimilarlos a su país de adopción, y a través de sus hijos, muchos de ellos ya nacidos aquí, se lograría argentinizarlos, al mismo tiempo que sacarlos del aislamiento y socializarlos.³⁴² La propuesta tuvo pronta concreción, y en cada número de *La tierra* se publicaba la formación de los nuevos clubes, en ocho meses se formaron 141 en las diversas localidades asociadas a la FAA, signo de la importancia que le asignaba la entidad a esa actividad juvenil como una de las estrategias para enfrentar la crisis y evitar la emigración a las grandes ciudades, a la vez

³⁴¹ “Acta del Consejo Directivo Central de la FAA”, 13 de marzo de 1930 (copia). “La misión de los Clubs J. Agraria”, en: *La Tierra*, 14/2/1936.

³⁴² “Acta del Consejo Directivo Central de la FAA”..., citada.

de la necesidad de socialización de los jóvenes que favorecía la aceptación de la iniciativa.

En 1936 se constituyó la Central Clubs Juventud Agraria Argentina, que gozó de autonomía jurídica, hasta 1950. La Central tenía como fines “*propender por todos los medios a la elevación moral de la juventud campesina, realizar todo cuanto contribuya a proporcionar a los jóvenes agrarios conocimientos técnicos para el cultivo de la tierra, la crianza del ganado y la elaboración de materia prima, organizar bibliotecas y concursos literarios, de declamación y cualquier otro de índole cultural, hacer cuanto sea posible para proporcionar instrucción y cultura a las mujeres del campo, a fin de que tengan amplia capacidad para dirigir un hogar, con eficiencia y dignidad*”.³⁴³ Entroncaban en este último punto con la enseñanza del hogar agrícola, propiciada desde diversos sectores.

En 1932 el Ministerio de Obras Públicas de la provincia de Buenos Aires proyectó la creación de “Clubes del Trabajo Agrícola” dependientes de su División de Enseñanza Agrícola, en colaboración con la Dirección General de Escuelas, el Ministerio de Agricultura de la Nación, la Facultad de Agronomía de La Plata, la Inspección de escuelas nacionales e instituciones privadas. Se puso en marcha la iniciativa, y en 1934 los clubes participaron con éxito de la exposición organizada por el Ferrocarril provincial; sin embargo al poco tiempo se desarticulaban los clubes. En 1941 el Consejo de educación de la provincia resolvía fomentarlos y difundirlos nuevamente, pero recién en 1943 era el mismo Ministerio de Obras Públicas el que los recreaba, esta vez de manera más orgánica, en conjunto con la Dirección de escuelas. El primero designaba a 4 técnicos ingenieros agrónomos, los cuales se unían a un cuerpo de docentes nombrados por la Dirección de escuelas para hacer llegar con equipos móviles, el asesoramiento y elementos necesarios a los clubes. Estos tendrían una Comisión directiva y una de Control, formada por personas de la localidad, que incluía un líder del Club. A este podrían ingresar niños desde los 10 años, de ambos sexos, a los que les pedía simplemente que mostraran interés por las tareas rurales, buena conducta y poseer lugar en su hogar para realizar los cultivos y explotaciones.³⁴⁴

³⁴³ Estatuto de la Central Clubs Juventud Agraria Argentina, 1936, art. 2°.

³⁴⁴ PROVINCIA DE BUENOS AIRES, Ministerio de Obras Públicas, Dirección de Agricultura, Ganadería e Industrias, *Anuario rural*, 1943; p.351.

La escuela era buscada como punto de reunión, pero las actividades debían ser realizadas fuera de la misma, en los hogares, pues no era la finalidad recargar la tarea de maestros y alumnos en el establecimiento escolar. Se citaban para ese año clubes en 66 partidos de la provincia, pero dirigidos no sólo a jóvenes de la campaña sino también de las ciudades. En 1945 eran ya 321 clubes ubicados en 70 partidos, citándose un máximo de 12.000 socios ese año. Si bien el Estado tomaba a su cargo la organización y asesoramiento, no dejaba de dirigirse a los particulares para solicitar créditos para la adquisición de productos, apoyo técnico, donaciones de animales y semillas, etc. Se destacaba además la importancia de enseñar las pequeñas industrias de granja en los centros de población, pues junto a las otras iniciativas, la finalidad era también que a través de los clubes se lograra *“interesar a los hombres de las ciudades a trasladarse al campo”*.³⁴⁵

La Comisión Asesora para la enseñanza agrícola –reunida en 1937– encaraba entre otros también este tema, para llevarlo a cabo a través del Ministerio de Agricultura de la Nación, con la colaboración del Consejo Nacional de Educación. Se trataba de organizar lo que denominaban la *“instrucción libre”* para niños y jóvenes, que incluía tanto clubes agrícolas como escuelas privadas de agricultura. La base sería el *“Club del trabajo agrícola”* –formado sobre el modelo norteamericano– como *“uno de los medios principales de interesar a la juventud en la vida de la granja y de despertar la vocación del niño, con el resultado de preparar mejores granjeros, mejores hogares y mejor vida en éstos y de establecer una mejor ciudadanía rural”*.³⁴⁶

En cuanto a la política agrarista dirigida a los niños y jóvenes desamparados o tutelados por la justicia continuó a través del movimiento a favor de las colonias-escuela, canalizado desde 1918 por la *“Asociación Colonia Escuela Argentina”*, que en 1936 creó como su filial a la *“Asociación Amigos del campo”*. Su finalidad declarada era la de tender a *“poblar los campos y descongestionar las ciudades”* y en 1940 daba origen a la *“Colonia Escuela Los libres del Sur”*. Ese mismo año se fundaba por iniciativa del Ministerio de Agricultura de la Nación la colonia escuela experimental,

³⁴⁵ PROVINCIA DE BUENOS AIRES, Ministerio de Obras Públicas, *Boletín de agricultura, ganadería e industrias*, año XXIII, 1943, nota del ing. Agrónomo Antonio Piñero *“Cómo se llega al niño por intermedio de los clubes del trabajo agrícola”*, pp. 56-58. PONCE de LEÓN, Ana Amelia, *La educación en el medio rural...*, op cit, pp. 48-49. MAN, *Anales de enseñanza agrícola*. Número único dedicado al Hogar agrícola, 1945; p.17.

³⁴⁶ M.A.N., *Memorias*, 1937-1938; p.177-178.

“*del tipo vocacional agrario integral*” en el ex vivero nacional de Gándara, en la provincia de Buenos Aires, como continuación de la que funcionaba bajo la dirección de la Asociación mencionada. Se dictarían los seis grados de la escuela primaria, según el plan del Consejo Nacional de Educación, pero en este caso orientados especialmente a los conocimientos agrícolas, con el fin de formar “*el colono argentino*”. Serían admitidos preferentemente los niños huérfanos, desamparados y menores comprendidos en la ley 10.903, los cuales al finalizar el ciclo recibirían un certificado de competencia para acreditar su aptitud profesional, y gozar de preferencia en la venta de predios según la ley de colonización 12.636. La colonia contaría con secciones de industrias de granja, avi, cuni y apicultura, tambo y manualidades. Los niños estarían internados en núcleos de cuatro hogares regidos cada uno por un matrimonio encargado, ya que el objetivo era formarlos también en la vida del hogar agrícola y no en grandes institutos. Para la aplicación de la ley se designó una comisión formada por un representante del Ministerio de Agricultura de la Nación, otro del Consejo Nacional de Educación y un tercero de la Asociación Colonia Escuela Argentina.³⁴⁷ Era en este caso el Estado el apelado para hacerse cargo de la iniciativa privada en torno a la derivación de la infancia desvalida al medio campesino y al trabajo rural, al que se atribuían virtudes redentoras y moralizantes, pues la primitiva colonia de Los libres del sur había sido derivada apenas fundada al Consejo de educación.

En relación a las actividades del Patronato de la Infancia, creado en 1893, la “Escuela Agrícola Industrial” de Claypole continuaba siendo su expresión más específica en ese sentido. A pesar de una mayor difusión del discurso ruralista desde diversos sectores, su funcionamiento no marcó diferencias significativas con el período anterior, ni recibió un incentivo especial, pero sí lo tuvo la orientación nacionalista de la misma. Las actas de la Comisión del Patronato, que no acostumbraban a incluir grandes expresiones doctrinarias sino cuestiones más concretas relacionadas con el manejo de los establecimientos y la inclusión de nuevos internados, hacían una excepción en este caso. Se enfatizaba, en una extensa exposición, la necesidad de enseñar nuestra historia a los niños asilados, para “*substraerlos a la influencia malsana de conceptos sociales*

³⁴⁷ MAN, *Anales de enseñanza agrícola*, dic. de 1940; p. 92-93. En la comisión directiva de la Asociación Colonia Escuela Argentina actuaban los doctores Julio Facio, Felipe Senillosa, Federico Gándara, Miguel Catalano, Ricardo Rojas, Guillermo Oribe, Enrique Pietranera, y los Sres. Enrique Erwing, Oscar Grandjean y Guillermo Richard (en 1936), según revista La chacra, agosto, 1936, p. 102.

mezquinos y erróneos". Ello incluía a la colonia agrícola, y se pedía "*argentinar la instrucción que se les imparte*", a través de diversas acciones como colocar retratos de próceres, organizar concursos de historia civil y militar, difundir frases patrióticas, etc. Las mismas escuelas informaban que se intensificaba el nacionalismo en la enseñanza y las comisiones encargadas de los distintos institutos recordaban periódicamente cumplir con esa disposición.³⁴⁸

El Museo Social Argentino, por su parte, preocupado por los problemas de la juventud y la infancia desvalida desde su fundación, revelaba sin embargo una mayor urgencia a partir de 1930 y no dudaba en difundir su propia ideología agrarista vinculada a los proyectos asistenciales para los niños. Lo hacía fundamentalmente a través de una "Comisión de la infancia" que en 1931 realizó una encuesta referida a la situación de los menores en riesgo. Los cuestionarios estaban dirigidos a diversas personalidades relacionadas con la higiene, la medicina, la educación, etc, y revelaban una orientación bien definida. Se preguntaba "*¿qué debe hacerse con los menores para alejarlos del gran foco pernicioso para ellos, cual es la ciudad?*". La mayoría de las respuestas iban en el mismo sentido que reflejaba la interrogación, resaltando los aspectos negativos de la vida urbana a la vez que una vida rural idealizada. Para uno de los encuestados, el Dr. Romano, "*nuestro país, eminentemente agrícola necesita para su adelanto y progreso el trabajo inteligente de sus hijos. ¡Cuánto no ganaría si a los miles de niños que deambulan por las ciudades y que mañana serán elementos indeseables... se los separara del foco infeccioso para transportarlos a la vida apacible de los campos!*" Se aconsejaba encariñar a los niños con la tierra proporcionándoles la ocasión de aprender labores de huerta, de granja y arboricultura. Sólo en casos excepcionales se aceptaba la necesidad de formar artesanos para las ciudades o permitirles seguir estudios superiores, pues se pensaba que "*enseñarles a los jóvenes el camino del campo*" era alejarlos "*de la empleomanía que esclaviza, es predicar la paz sin discursos, es engrandecer la familia y enriquecer la Nación*".³⁴⁹

Era ese un discurso que en una década de restauración conservadora, mostraba su continuidad con períodos anteriores, al establecer límites a la educación de las clases

³⁴⁸ Patronato de la Infancia, *Libro de actas de la Comisión Directiva*, 1931-1934; pp. 75, 81, 87. Se reitera en 1935-1938.

³⁴⁹ *Boletín del Museo Social Argentino*, N°109-111, julio-setiembre, 1931; "La encuesta de la Comisión de la infancia"; p.305.

populares, especialmente en el caso de la niñez abandonada. La prosecución de estudios superiores, especialmente si llevaban a profesiones liberales, quedaba restringida a una élite destinada a conformar el sector dirigente del país. Por otra parte, al idealizar la vida rural, la identificaba con la ausencia de conflicto, la contracara de la vida ciudadana, con una desvalorización implícita del proletariado urbano.

El Ministerio de Agricultura de la Nación no podía estar ausente de estas actividades, y era común que se le solicitara su colaboración como *“una cooperación oficial que tiene como finalidad encaminar a los jóvenes asilados hacia las actividades rurales”*. En 1934, respondiendo al pedido de la Sociedad de Beneficencia, se organizó un curso sobre industrias de granja para los internados en el Instituto Angel T. de Alvear de Luján, para ser dictado semanalmente por enviados del Ministerio.³⁵⁰

La preocupación de las distintas organizaciones se extendía a la instalación de los egresados de los institutos en el campo, pero dejando la empresa a cargo del Estado. Desde la Asociación de Biotipología, eugenesia y medicina social por ejemplo se proponía que el gobierno auspiciara leyes de colonización fiscal con diversas ventajas para los egresados de las instituciones de beneficencia, que les permitieran fundar su nuevo hogar. Pues era indudable que para quienes estaban ligados a esa asociación, la “rueda maestra” de nuestra economía seguía siendo el agro, no obstante aceptar pequeños engranajes “auxiliares”, tal como lo expondría en 1940 Federico Pinedo en su proyecto de plan económico. Según afirmaba, *“no hay duda que nuestro país, si bien necesita poblarse de industrias nuevas, la extensión y las riquezas naturales de su suelo, permitiría orientar eficazmente, hacia el campo a los jóvenes egresados, con la doble ventaja de alejarlos así de esos núcleos perniciosos de población”*.³⁵¹

III.7-Conclusiones

Podemos sintetizar la prédica ruralista de esta década alrededor de temáticas sobresalientes respecto de cuatro cuestiones principales que, aún con un discurso propio, se presentaban como absolutamente relacionados e interdependientes, en

³⁵⁰ M.A.N., *Memorias*, 1935; p.18.

³⁵¹ OLIVEIRA, Daniel de, “La asistencia social al niño abandonado”, en : *Anales de biotipología, eugenesia y medicina social*, enero/1939; p. 17

especial en lo que se refiere a las propuestas que tenían como eje la educación agrícola y la capacitación del productor y su familia:

- crisis y control social,
- situación demográfica
- nacionalismo
- mujer y familia, célula social por excelencia

Es indudable que la nota dominante fueron los efectos de la crisis estructural y orgánica de 1929-1930, que al impactar fuertemente sobre la organización y la producción agrarias pampeanas, produjeron su efecto también en la apelación a la familia rural y sus posibilidades de asentamiento. En un período caracterizado por la intensificación de las migraciones internas rural-urbanas, las propuestas de control social sobre esa población en movimiento y potencialmente conflictiva, se multiplicaron. La élite dirigente en lo político, económico y social reaccionó con múltiples convocatorias a tratar el problema en jornadas, congresos, comisiones especiales, en las cuales la denostación de la vida en la ciudad –para los sectores subalternos- se unía a una renovada reivindicación de los valores campesinos y el trabajo en el campo. Curiosamente esta valorización positiva, especialmente en cuanto a la difusión de las granjas y actividades conexas no tuvo su correlato en las expresiones artísticas de la época (como el cine) que continuaron centradas en el gaucho y la estancia, al ubicarse en temas rurales.

Las propuestas estaban centradas, en el caso que nos ocupa, en la inquietud por evitar la movilidad social, espacial y laboral del hombre de campo, a través de la educación de sus hijos para que siguieran la profesión de sus padres, por medio de la escuela, los clubes agrícolas, las colonias agrícolas para menores.

Las preocupaciones demográficas fueron una nota peculiar de esta etapa, en que los sectores dirigentes veían alarmados como se detenía el acelerado crecimiento de la población que había caracterizado los últimos cincuenta años, al sentirse los efectos de la crisis del '30 y la detención de los movimientos migratorios ultramarinos. La mirada se enfocaba entonces en el campo, pues la solución al problema, que se estimaba de carácter moral, implicaba no sólo estimular el aumento poblacional, sino que el mismo se dirigiera a equilibrar las distintas regiones del país, y, fundamentalmente, que evitara contribuir a lo que se consideraba el grave peligro del urbanismo. La acción

moralizadora y civilizadora atribuida a la escuela hicieron que fuera ésta una vez más apelada para enfrentar la situación , actuando desde el interior de los sectores subalternos rurales, con una orientación agrícola general que evitaba específicamente la profesionalización, para lograr el arraigo en el campo de una población que se deseaba cada vez más numerosa, pero se presentía -y se mostraba en la experiencia- bastante lejos de ese ideal.

Todo en el contexto de una intensificación del nacionalismo, ya vivida desde la década anterior, en tanto el medio rural era presentado como el reservorio de la ciudadanía argentina, *-la porción más sana de la población* , como se decía en la época- y en cierta manera custodia de la nacionalidad misma. La imagen de los agricultores como *verdaderos soldados de la patria*, como hemos visto que se presentaban en un texto escolar, sintetizaba a nuestro juicio esa representación que se brindaba al conjunto de la población, incitándola a celebrar la vida campesina, a la vez que a deplorar el urbanismo, es decir cierta calidad de vida urbana, la protagonizada por esas masas que, desplazadas de la campaña y del empobrecido interior, se asentaban alrededor de las grandes ciudades de la región pampeana. Un sector social que iba a hacer realidad los temores manifestados por las clases conservadoras, al emerger a mediados de la década siguiente, ante la apelación del peronismo, y cuya imagen más reveladora fue su presencia en la Plaza de mayo.

La familia, *célula básica de la sociedad* era en un sentido fundamental la llamada a lograr –por la acción de todos sus miembros pero especialmente de la mujer- la conjunción de efectos deseados para tranquilizar los temores de los sectores dirigentes. Era también la destinada a evitar los efectos de la desnatalidad y a través de las acciones a ella dirigidas se lograría el deseado asentamiento en la campaña. En definitiva, por medio de la unidad y la preservación de las tradiciones familiares, se proveerían los elementos más conservadores que evitaran la disgregación social que se temía. Es por eso que los proyectos de educación agrícola, aunque destinados a algunos de sus miembros, en definitiva tendían a llegar en última instancia a la familia, en especial los cursos para mujeres, del “Hogar agrícola”, aunque en este período no alcanzaron difusión en cantidad proporcionada al profuso discurso en su favor.

En cuanto a la enseñanza especializada, debemos destacar la gran estabilidad de la duración de los cursos en las escuelas agrícolas, así como en relación a los programas

de estudio, y, además el hecho de que, en los momentos en que se plantearon reformas, estas pusieron su énfasis en la importancia de la práctica por sobre la teoría. Era un “saber hacer” que, en este caso como en otros relativos a diversas modalidades de enseñanza relacionadas con la educación para el trabajo, no implicaba tanto un “saber mandar”, tanto como un “saber obedecer” y, sobre todo, “saber ejecutar”, fundamentalmente en lo que se refería a las escuelas prácticas de agricultura.³⁵² No era así en cuanto a las escuelas especiales, a las que la implantación del curso de ingreso en 1934 tendía a diferenciarlas aún más de las anteriores, contribuyendo con su preparación a completar el sistema burocrático relacionado con el agro, a pesar del discurso en contrario. Por otra parte, era notoria la ausencia de materias específicas sobre algunos temas que interesaban al hombre de campo, como el cooperativismo o el crédito agrícola; sin duda no se les adjudicaba relevancia como para tener la jerarquía de una asignatura y evidenciaba que el interés de los sectores dirigentes no se dirigía a la encarar problemas de financiamiento y comercialización a través de una mejor preparación de los jóvenes.

En 1937, en las postrimerías del gobierno conservador de Agustín P. Justo, comenzaba una etapa de mayor dinamismo en la enseñanza agrícola dependiente del MAN, con una asignación insólitamente importante de presupuesto para el área, en coincidencia con el nombramiento de la Comisión asesora de ese año, y con un buen rendimiento de las exportaciones. Ello se tradujo especialmente en la intensificación de los cursos temporarios (para varones, no así los del hogar agrícola), que impartían nociones puramente técnicas (enfermedades, industrialización de frutas, preparación de quesos, etc.). También ese mismo año desde la cartera educativa nacional se creaban las escuelas normales de adaptación regional.

Cuando en 1939, los efectos de la guerra mundial se hacían sentir negativamente en la economía agrícola exportadora, los presupuestos para el sector bajaron nuevamente, pero la División de Enseñanza Agrícola realizó de todos modos una labor importante especialmente a nivel difusión del tema, con la publicación de los Anales y la convocatoria a dos jornadas de enseñanza agrícola.

³⁵² Pierre BOURDIEU, “Variations e invariants: éléments pour une histoire structurale du champ des grandes écoles”, en: *Actes de la recherche en sciences sociales*, París, 70: 3-29, nov, 1987, citado por MENDONCA, Sonia, *Agronomía e poder no Brasil*, Vicio de leitura, Río de Janeiro, 1998; p.145.

CAPÍTULO IV: El Estado nacionalista popular y la educación rural, 1943-1955

“En ningún sector del trabajo nacional se ha registrado con mayor nitidez que en el agro, la gigantesca tarea de asegurar la justicia social, la independencia económica y la soberanía política...”

Provincia de Buenos Aires, MAA, *Mensaje del gobernador Carlos Aloé*, 2-5-1955.

IV.1-Entre el estancamiento agrario pampeano y la prometida reforma agraria

Con la revolución de 1943 se comenzó a gestar un fenómeno singular en la política argentina, como fue el surgimiento del peronismo, que canalizó apoyos heterogéneos, entre ellos las nuevas fuerzas político- sociales conformadas por sectores antes marginados. Su acceso al poder en 1946 instauró un régimen popular nacionalista y un Estado intervencionista y dirigista que pretendió interpretar y controlar las transformaciones producidas en la sociedad argentina; uno de sus ámbitos de acción fue, precisamente, el educativo, en sus diferentes modalidades y niveles.

El populismo latinoamericano –del que el primer peronismo ha sido considerado una de sus más características manifestaciones- se ha presentado como una expresión política más heterogénea y compleja de lo que pretendía aparentar a través de una imagen supuestamente monolítica y un discurso contrastante que descalificaba todo logro anterior. Por ello el estudio de los mensajes contenidos en el mismo y sus mecanismos de generación y transmisión resultan fundamentales para la comprensión del fenómeno peronista. En ese contexto se inscribe esta sección de nuestro trabajo, que intenta abordar aquí la visión y la misión que el Estado nacionalista, dirigista y popular argentino le otorgó a la política agraria y dentro de ella a la educación agrícola. El propósito es reflexionar sobre los tópicos más difundidos al respecto, confrontar con algunas realizaciones que caracterizaron la acción oficial y comparar la situación con etapas anteriores.

Si bien es de reconocer que efectivamente se sucedieron cambios durante el período, inscriptos en las doctrinarias banderas del peronismo, *justicia social, independencia económica y soberanía política*, eso no implica ignorar que las continuidades, -en cuanto al modelo de desarrollo económico, pero también cultural- estuvieron presentes y fueron tal vez, en algunos aspectos, más significativas que las innovaciones. Es por ello que se ha afirmado que *“...una vez más, los sectores dirigentes, y también los*

subalternos, muestran más esfuerzo por recomponer los perfiles agropecuarios del país que por emprender un cambio profundo en el modelo de desarrollo vigente”.³⁵³ En ese contexto adquiere una dimensión de mayor importancia el estudio de la política agraria y el de la política educativa dirigida a la población rural, como un factor más para comprender las continuidades y los cambios en la sociedad argentina y el papel del Estado en los mismos.

La situación socioeconómica en la cual se enmarcó esta evolución puede considerarse en dos etapas. Entre 1943 y 1949 una economía en ascenso permitió la redistribución del ingreso entre una amplia capa de población. El Estado privilegiaba el apoyo al sector industrial y la transferencia de ganancias del agro hacia esa actividad y hacia el sector público a través del accionar del Instituto Argentino de Promoción del Intercambio (IAPI). La segunda etapa considerada, hasta 1955 se caracterizó, por el contrario, por la declinación económica, con el consiguiente giro en la política estatal, que pasó a favorecer la actividad agropecuaria. Una situación que se produjo en el marco del reacomodamiento de relaciones con EEUU y Gran Bretaña y la decadencia de esta última. El boicot norteamericano (1942-1949) afectó fuertemente al agro pampeano, (por la no provisión de insumos, la casi paralización del transporte por camiones) , junto a la no inclusión en el Plan Marshall. Nuestro país era sancionado por su política de neutralidad en la guerra, mientras que Estados Unidos quería asegurarse la colocación de sus excedentes en Europa.

Si bien la revolución de 1943 no tenía una clara propuesta socioeconómica , tomó algunas medidas tendientes a frenar la crisis agrocerealera pampeana. Una de las más importantes fue el decreto ley que en 1943 estableció la baja del 20% en los arrendamientos agrícolas, continuó con la prórroga de los mismos (establecida por ley en 1942) y suspendió los juicios de desalojo. El golpe de estado produjo además una reorganización del Ministerio de Agricultura de la Nación conforme a la política enmarcada en el criterio de “*economía de guerra*”. A la vez, el entonces Coronel Juan

³⁵³ “A pesar de la redistribución del ingreso a favor de las actividades más dinámicas de la pequeña y mediana industria, así como de las confrontaciones que plasma el discurso, el crédito oficial nunca deja de sostener a las actividades más tradicionales de la economía nacional. Es ésta una de las continuidades más significativas de la política económica peronista, que aparece oculta por los mitos sostenidos a lo largo del tiempo y que son generados por los mensajes que procura transmitir el discurso oficial.”, en: GIRBAL-BLACHA, Noemí, *Mitos, paradojas y realidades en la Argentina peronista (1946-1955). Una interpretación histórica de sus decisiones políticas y económicas*, Universidad Nacional de Quilmes, 2003; p. 132 y 222.

D. Perón, desde las distintas funciones públicas que iba acumulando en el gobierno revolucionario, se interesaba por la cuestión social agraria y materializaba una serie de reivindicaciones de los trabajadores rurales, a través del Estatuto del Peón de campo (octubre de 1944) para los trabajadores rurales permanentes, el fortalecimiento de los Centros de Oficios Varios y el Estatuto del Tambero-mediero, fundamentalmente. Desde el Consejo Agrario Nacional se organizó una vasta campaña de promoción sobre la propuesta de reforma agraria, lo cual formó parte de la estrategia preelectoral de Perón. Una propuesta que iba a perder su urgencia luego de 1946, al mismo tiempo que las medidas sociales tomaban cuerpo de ley, a pesar de la protesta de las entidades representantes de los productores. La moderación de las expectativas previas se vio reflejada en la elección de los sucesivos ministros de agricultura, ambos pertenecientes a sectores tradicionales, Ministro Juan Carlos Picazo Elordy miembro de la Sociedad Rural Argentina y Carlos Emery, de la Vascongada y la Sociedad criadores de Holando argentina.³⁵⁴ La política agraria se dirigió a partir de entonces a minimizar los conflictos, y uno de sus aspectos fue el discurso del ministro Emery en relación a la educación agraria.

Esta situación se encuadró en un retroceso tecnológico general de la agricultura pampeana en la década de 1940, con relación a otros países de producción agrícola extensiva (Estados Unidos, Canadá, Australia), los que a comienzos de esa etapa llevaron a cabo profundos cambios. Se produjo el deterioro de nuestra posición relativa en la producción y el comercio mundial de granos. En nuestro país la decadencia en el nivel de mecanización agraria fue causada en gran parte por la dificultad de importar insumos producto del bloqueo norteamericano (que recién se levantó en 1949), pero también por el “*estancamiento en el proceso de cambio genético y el mantenimiento y aún atraso del sistema estatal de generación y difusión de tecnología*”, según se ha afirmado.³⁵⁵

La participación de los cereales y el lino en el valor de las exportaciones descendió del 96 al 65% del total entre 1937 y 1943; asimismo su volumen cayó, en ese período, del 96 al 88%. La producción y exportación ganaderas no sufrieron sin embargo el

³⁵⁴LATTUADA, Mario J., *La política agraria peronista (1943-1983)*, op cit, tomo 1. GIRBAL de BLACHA, Noemí, (COORD.). BALSÁ, Javier y ZARRILLI, Gustavo, *Estado, sociedad y economía en la Argentina (1930-1997)*..., op cit, cap. 3.

³⁵⁵BARSKY, Osvaldo, *La agricultura pampeana*, CISEA/IICA, Buenos Aires, 1988; p.76-77.

impacto negativo de la Segunda guerra, por el contrario subieron constantemente entre 1936 y 1947, especialmente en términos de valores.

Desde el punto de vista social, las migraciones internas desde las provincias y las zonas rurales, que ya se habían hecho importantes en años anteriores, se intensificaron en los '40, y, si bien el peronismo supo interpretar las necesidades de esos sectores y transformarlos en parte sustancial de su apoyo político, también como en épocas previas, el hecho provocaba ciertos resquemores entre los dirigentes. Lo advertía el ministro Carlos Emery en 1948, al afirmar que *“el gobierno estudia en forma integral el arraigo de la población rural en sus distintos aspectos: propiedad de la tierra, estabilidad del arrendatario, remuneración y condiciones de trabajo, mejor vivienda, asistencia social, educación...”* con el fin de lograr que *“el éxodo rural no asuma proporciones que puedan constituir una amenaza para el futuro”*.³⁵⁶ Era esta una cuestión a tener en cuenta en relación a los fundamentos de las escuelas agrícolas.

La planificación formó parte importante del proyecto socioeconómico peronista, e ilustró asimismo los cambios de rumbo de la política oficial. El Primer Plan Quinquenal, para el período 1947-1951, ponía énfasis en la industria dirigida al mercado interno, y, congruente con ese propósito, en la consolidación de una estructura de enseñanza técnica. Se preveía la ampliación del sistema educativo, en todos sus niveles –sin hacer referencia explícita a la orientación agrícola- para que pudieran ser accesibles para el conjunto del pueblo argentino. Se aspiraba a lograr una mayor *justicia social* y una formación humanista a través de la educación, lo que se consideraba íntimamente ligado al concepto de democratización de la educación. *“Sólo una educación igual para todos puede originar una auténtica democracia”*, postulaban los fundamentos del Plan, en referencia a la necesidad de ofrecer iguales oportunidades a quienes habían estado antes marginados parcial o totalmente del acceso al estudio por su situación económica, ya que *“una enseñanza es verdaderamente democrática cuando la misma puede ser patrimonio de todos y no sólo de unos cuantos”*. El único límite que se establecía era la aptitud y no los medios materiales del educando. Los objetivos de la enseñanza, según el Plan quinquenal, eran resumidos en dos conceptos, *“preparación y configuración”*, explicados como la necesidad, no sólo de preparar, sino de modelar la personalidad del

³⁵⁶ Ministerio de Agricultura y Ganadería de la Nación, *Interpretación de la política agraria justicialista*, discursos del ministro Carlos Emery, 1952; se cita aquí el discurso de 14 /8/ 1948 en Buenos Aires; p. 40.

educando, favoreciendo el sentido de iniciativa, cooperación y trabajo.³⁵⁷ Desde el punto de vista estrictamente pedagógico, era una educación dirigida más al aspecto moral y al sentimiento, que a lo intelectual, con un gran énfasis en la educación práctica, para el trabajo.

A partir de 1949 la reforma de la Constitución Nacional dio el marco legal para la política peronista de implantación de la “*Nueva Argentina*” que pondría en vigencia – a la par que la reelección presidencial- una serie de modificaciones, congruentes con los postulados justicialistas. Las constituciones provinciales fueron a su vez reformadas para adecuarse a la suprema ley nacional. Se incluían un grupo de innovaciones, en consonancia con la doctrinaria justicia social al incorporar los artículos correspondientes a los derechos del trabajador, de la familia, de la ancianidad y de la educación y la cultura. En cuanto a la educación rural, la Constitución reafirmaba específicamente la necesidad de una orientación especial de la misma en el sentido agrícola, que ayudara al afianzamiento de la población en el campo³⁵⁸. En el nivel primario el asunto se reafirmaba con los nuevos planes de estudio unificados en todo el país desde 1949. El postulado referido a afianzar a la población en la campaña no era nuevo, y según hemos visto, impregnaba la política agraria y agro-educativa de los gobiernos de distinto signo desde principios del siglo XX, pero ahora adquiriría rango constitucional, cuando el peronismo encaraba la *vuelta al campo*.

En 1949, y a raíz de la crisis, se encaró el *cambio de rumbo* en la política económica oficial. Se recurrió a un equipo de economistas encabezado por el ministro Alfredo Gómez Morales, y la política económica se dirigió desde entonces a otorgar un deliberado aliento al sector rural. El papel del IAPI cambió, su operatoria fue sustancialmente modificada para apoyar al agro con diversas medidas, entre ellas el subsidio directo. “*El país necesita ahora que los agricultores siembren*”, afirmaba Perón en un mensaje radial de 1950, en el cual el presidente se esforzaba por descalificar a las entidades agrarias que reprochaban al gobierno su apoyo a la industria

³⁵⁷ Presidencia de la Nación, Secretaría técnica, *Plan de gobierno 1947-1951*; p.117. PUIGGRÓS, Adriana y BERNETTI, Jorge Luis, *Peronismo, cultura política y educación, 1945-1955*, Galerna, Historia de la educación en la Argentina V, Buenos Aires, 1993; p.236.

³⁵⁸ *Constitución de la Provincia de Buenos Aires*. 1949, cap. III. En Entre Ríos el gobernador Maya afirmaba en 1949 que la planificación agraria sería orientada “*en un sentido netamente revolucionario, basada en una mayor justicia social para los trabajadores del campo y tendiente a la consolidación y radicación definitiva de los agricultores en la tierra que trabajan...*”. Le daba gran importancia al tema

en la etapa anterior. Según el mandatario, el gobierno no habría descuidado al sector agrario, por lo que no cabría hablar específicamente de una “*vuelta al campo*”, sino de un apoyo sostenido al sector.³⁵⁹ Los beneficios de esta política tardaron sin embargo en advertirse a causa de las fuertes sequías que afectaron a la región pampeana entre 1950 y 1952, pero luego de superado el problema climático comenzó la reactivación en este sector.

Mientras tanto, el Presidente Juan Perón pedía a la población producir más y consumir menos; un llamado dirigido en el primer caso fundamentalmente a las actividades agropecuarias, que producirían las divisas necesarias para salir de la crisis. Mientras que el ahorro y la restricción del consumo eran una apelación a la familia argentina en general y en particular a las mujeres, en tanto responsables de la economía doméstica.

En 1952, cuando la crisis todavía afectaba al Estado peronista, se implementó el Plan de Reactivación Económica, en el cual se ponían en práctica los preceptos expuestos como un preanuncio del Segundo Plan Quinquenal. Eran los tiempos en que fallecía Eva Perón, y Juan D. Perón iniciaba un segundo mandato presidencial, que acentuaba algunas connotaciones totalitarias, intentando suprimir el disenso y elevar el rango de la “Doctrina Justicialista” a “Doctrina Nacional”.

En 1953 entraba en vigencia el Segundo Plan Quinquenal, que, a diferencia del primero, otorgaba un lugar privilegiado a la política dirigida al sector agropecuario. Se afirmaba que “*en materia de acción agraria el objetivo fundamental de la Nación será procurar la elevación del nivel de vida social, material y cultural de la población rural, consolidando el hogar campesino, estimulando la cordial armonía entre todos los participantes del trabajo rural –productores y obreros- bases esenciales de la economía agraria, a fin de lograr una máxima y mejor producción que satisfaga el consumo interno y proporciones convenientes saldos exportables, contribuyendo a asegurar la independencia económica de la Nación*”.³⁶⁰ Las provincias adhirieron a este Plan y a su vez agregaron sus objetivos especiales, adecuados a cada una, e incorporados a su plan

de la colonización oficial, (aunque para entonces el ímpetu expropiador se había detenido). PROVINCIA DE ENTRE RÍOS, *Cuatro años de gobierno. Política agraria*, Paraná, 1949 (sin paginar)

³⁵⁹ GIRBAL de BLACHA, Noemí, (coord.). BALSÁ, Javier y ZARRILLI, Gustavo, *Estado, sociedad y economía en la Argentina (1930-1997)*..., op cit. BARSKY, Osvaldo, *Historia del agro argentino. Desde la conquista hasta fines del siglo XX*, Grijalbo, Buenos Aires, 2001; p.305-325. *Mundo agrario*, mayo de 1950; p. 6-7.

de inversiones, y con un espíritu ahora casi de obsecuencia hacia el gobierno nacional, la figura de Perón, y el culto al recuerdo de Eva Perón.

En cuanto a esta etapa también se dio lo que se ha considerado una “*revolución en los valores educativos*”, cuando el sistema “*fue organizado para transmitir los mensajes del régimen*”.³⁶¹ El nuevo instrumento de planificación gubernativa se presentó con un gran despliegue propagandístico; en la escuela se acompañó de una profusión de material, manuales especiales para su enseñanza e instrucciones para los maestros, como parte del adoctrinamiento previsto en este período. En relación a la educación cambió el tono, no presentando fundamentos estrictamente pedagógicos, sino ligados a la difusión de la obra del Estado justicialista y a la concreción de la nueva orientación de las diversas políticas de gobierno en la “*Nueva Argentina*” . Uno de los medios predilectos para transmitir el mensaje era precisamente a través del sistema escolar.

La enseñanza agrícola ocupó en ese período un lugar no desdeñable en el discurso gubernamental, en consonancia con la importancia que se otorgaba a la recuperación del agro y en el Segundo Plan Quinquenal encontró una cabida que no le había sido conferida en el primero. Se establecía que “*la enseñanza de las actividades regionales, especialmente agraria, inculcará el amor a la tierra y propugnará el arraigo de sus pobladores para lograr unidades de producción que desde la actividad familiar se proyecten hacia la economía de la comunidad*”.³⁶²

IV.2-La enseñanza agrícola especializada: orientación, legislación y planificación, contenidos, su lugar en los planes de gobierno

La relación entre educación y trabajo, uno de los pilares del pensamiento educacional del peronismo, puede ser considerada como “*la característica distintiva, como la obra de mayor envergadura o como el significado del proyecto pedagógico peronista tradicional*”, aunque referida esta afirmación específicamente a la educación técnico urbana. Al respecto, los investigadores educacionales sustentan diversas opiniones sobre la posición de la educación para el trabajo en relación a la educación

³⁶⁰ PRESIDENCIA DE LA NACIÓN, *Segundo Plan Quinquenal*, Buenos Aires, 1953; p. .

³⁶¹ REIN, Mónica, *Politics and Education in Argentina, 1946-1962*. M.E.Sharp, New York, 1998, p.41.

clásica durante esta etapa. Si bien de un lado se afirma la profunda división entre ambos sistemas, existen quienes la ponen en duda, privilegiando en cambio los aspectos integradores.³⁶² En el caso de la educación agraria, la primera posición sería la interpretación más indicada, pues la separación del sistema educativo común era una característica de la modalidad, marcando la continuidad con los períodos anteriores, aunque debemos marcar ciertas excepciones y particularidades. La dependencia se daba – al nivel que estamos analizando- respecto a las reparticiones relacionadas con la producción (en principio Ministerio de Agricultura de la Nación y provinciales), incluso las escuelas privadas estaban sujetas a su contralor, aunque en esta etapa se introdujo un elemento nuevo, la creación de las misiones monotécnicas, femeninas y masculinas entre ellas las de orientación rural, que dependían del Ministerio de Educación. La conexión con el sistema educativo estaba dada además, por una parte a través de la universidad cuando ésta mantenía escuelas de este tipo y a la vez por las funciones de asesoramiento que cumplían las dependencias gubernamentales que se ocupaban de los temas agrarios, en relación a la orientación agrícola en la escuela primaria.

En concordancia con las etapas a considerar para la evolución socioeconómica del período, la atención dispensada a la educación agrícola fue diferente en cada una de ellas, de acuerdo con la orientación general de la política económica, dada la vinculación con el sector productivo que tiene este tipo de enseñanza. Una situación que tuvo sin embargo sus matices en las diversas jurisdicciones provinciales de la región pampeana. El Primer Plan Quinquenal preveía una reforma del Consejo Nacional de Educación, que incluía tres secciones: de educación primaria, secundaria y técnica, pero sin reservar un apartado para la educación agrícola, ni dentro ni fuera de este sistema. Al presentarse el proyecto del Plan, esta situación provocó la reacción de los funcionarios especialistas en la materia. El ingeniero agrónomo Guillermo Aubone, Director de Enseñanza Agrícola del Ministerio de Agricultura (y propulsor de las Jornadas de Enseñanza Agrícola de 1943), produjo entonces un libro sobre

³⁶² PRESIDENCIA DE LA NACIÓN, *Segundo Plan Quinquenal*, op cit, p.85 y 91. Ministerio de Agricultura y Ganadería de la Nación, *El gobierno y los problemas agropecuarios*, discurso de Juan Domingo Perón, Buenos Aires, 1949;p.17.

³⁶³ PUIGGROS, Adriana y BERNETTI, Jorge, *Peronismo, cultura política y educación*, Galerna, Historia de la Educación Argentina V, Buenos Aires, 1993;p.273,277. PINEAU, Pablo, “ De cuando la clase obrera entró al paraíso...” en: PUIGGROS, Adriana (dirección), *Discursos pedagógicos e imaginario social en el peronismo (1945-1955)*, Galerna, Historia de la Educación Tomo VI, Buenos Aires, 1995;p.132,137.

“Organización de la enseñanza agrícola”, para exponer su posición, que podemos presuponer que sería compartida por otros miembros de esa repartición. Luego de una síntesis histórica sobre los proyectos y realizaciones en educación agraria, daba su diagnóstico:... “*la enseñanza agrícola no ha fracasado, pero lleva una vida lánguida, privada de la tutela necesaria, carente de una ley básica...*”.³⁶⁴

Como un entusiasta defensor de esa modalidad educativa, Aubone incluía un proyecto para introducir una cuarta sección educativa en el Plan Quinquenal con esa especialidad, o, en su defecto, creando un Consejo Nacional de Enseñanza Agrícola, como una dependencia del Ministerio de Agricultura de la Nación. El fundamento que se proponía era que, en el conjunto de las actividades técnicas del país, “*las explotaciones agropecuarias son las que llevan la mayor influencia económica y las que alcanzan al mayor número de personas de ambos sexos, de ahí que importe poner la enseñanza que les concierne en una organización especial que la diferencie de toda otra que pudiera interferir su acción específica en la educación de la población rural*”.³⁶⁵ A pesar del peso de los argumentos utilizados, no surgieron cambios al aprobarse el plan, y la situación de esta modalidad de enseñanza no reconoció variantes significativas a nivel legislativo, a raíz de este primer instrumento del Estado planificador. Continuó en su mayor parte fuera del tronco de la educación común, como había sido la tradición hasta entonces, y no se la elevó al rango de Consejo.

En efecto, finalmente el Primer Plan sólo incluyó una mención a esta especialidad, al referirse a las opciones disponibles para la mayoría de la población, que no seguía estudios universitarios. Se afirmaba que “*en el mismo sentido que para las escuelas técnicas y politécnicas, trataremos también de propugnar la creación de escuelas tecnológicas para lo agrícola-ganadero*”, con el fin de “*sacar a la tierra todo lo que la tierra noblemente ofrece para quien la sabe trabajar científicamente*”.³⁶⁶ En esta etapa era la modalidad técnica y urbana la privilegiada por una política de Estado que favorecía la economía industrial mercadointernista, que necesitaba se la proveyera de mano de obra calificada.

Sin embargo, por resolución ministerial de octubre de 1945, se había llevado a cabo una reorganización de la enseñanza agrícola de nivel medio, dentro de la cual se

³⁶⁴ AUBONE, Guillermo, *Orientación de la enseñanza agrícola*, Buenos Aires, 1948; pp. 12.

³⁶⁵ AUBONE, Guillermo, *Orientación...* op cit; pp. 12, 52-53.

³⁶⁶ PRESIDENCIA DE LA NACIÓN, Secretaría técnica, *Plan de gobierno 1947-1951*; p. 37-38.

incluían a las escuelas de Córdoba, Casilda y Las Delicias, que funcionarían “*como establecimientos de enseñanza agrícola secundaria, de carácter politécnico, destinados a la formación de profesionales capacitados técnica y prácticamente para intervenir en el manejo de las explotaciones rurales*”. Hasta entonces las escuelas formaban solamente administradores rurales (o fruticultores-enólogos si correspondía), pero con un ciclo escolar exclusivamente técnico, dejando de lado la cultura general. El nuevo plan se basaba en el fundamento de difundir la cultura básica y también la coordinación con la escuela común, eliminando el lapso de dos o tres años que mediaban entre el ciclo primario y el inicio de los estudios en la escuela agrícola.³⁶⁷ Un problema que previamente había sido objeto de varios ensayos (por ejemplo las modificaciones del plan de estudios en 1934).

Mientras a nivel nacional se ponía en marcha el Primer Plan Quinquenal, 1947-1951, en la Provincia de Buenos Aires se ejecutaba el “Plan Trienal de Trabajos Públicos” ,1947- 1949.³⁶⁸ En el mismo ocupaba un lugar importante la enseñanza agrícola, y en la fundamentación el gobernador Domingo Mercante especificaba que se le imprimiría “*una orientación económica racional, progresiva, actualizada y gratuita, en sus dos formas: integral progresiva (vocacional) y de divulgación (extensiva)*”³⁶⁹. En los comienzos del gobierno de Mercante, esta modalidad educativa había despertado gran interés entre los legisladores, que en 1946 propusieron numerosos proyectos al respecto. Una escuela de industria lechera en Lobos, escuela de industrias rurales y vivero en Alberti, de la misma orientación en campos de la tribu de Coliqueo en General Viamonte, práctica de arboricultura en Cazón , Club del Hogar Agrícola en Magdalena, eran algunas de las propuestas (ver Cuadro 40). Sólo se aprobó entonces el subsidio al Club de Magdalena pero en años subsiguientes se incluyó la mayor parte de los otros proyectos en los planes de gobierno.

³⁶⁷ M.A.N., *Anales de enseñanza agrícola*, 1946; p. 42-43.

³⁶⁸ MATEO, Graciela y GONZÁLEZ, Oscar, "De Mercante a Aloé. Variaciones sobre la política económica bonaerense", en: *XVI Jornadas de Historia Económica Argentina*, Quilmes, UNQ, 1998 (Edición en CD Rom).

³⁶⁹ PROVINCIA DE BUENOS AIRES, Cámara de Diputados, *Mensaje del gobernador*, 2\5\1947, Tomo I, p.30.

Cuadro 40: Proyectos de enseñanza agrícola en 1946

Fecha	Autor	Modalidad de la escuela	Ubicación
22/5/1946	minuta de comunicación para poner en vigencia una ley de 1942	de industrias rurales y vivero	Alberti
12/6/1946	Dip.Saúl Ratti	Especial de industria lechera	Lobos
12/6/1946	Dip.Manuel Faya	de industrias rurales y vivero	General Viamonte
17/7/1946	Dip. Francisco Betrán	Escuelas volantes rurales	itinerantes
2/10/1946	Dip.Carlos Fragueiro	Club Hogar Agrícola (subsidio)	Magdalena

Fuente: PROVINCIA DE BUENOS AIRES, Cámara de Diputados, *Diario de Sesiones*, Tomo I,p.287,818,184,328; Tomo III,p.2484, 3016; año 1946.

El Plan trienal daba curso a proyectos anteriores de creación de escuelas agrícolas en Adolfo Alsina (Rivera), Alberti, Saladillo (en Cazón), Campana y Carmen de Patagones, al tiempo que se preveían mejoras en las de Dolores y Coronel Vidal (ésta transformada en escuela de ganadería). De las propuestas se concretaron –durante el período peronista- la escuela “Carlos Spegazzini” de Patagones (prevista desde la segunda década del siglo, había funcionado hasta el momento como vivero) y, luego de 1951, la Escuela “Presidente Perón” de Rivera.

El objetivo proclamado al fundamentar el Plan era satisfacer la necesidad de *“educación de la masa rural, no sólo para ponerla en condiciones de seguir la evolución que se propicia, sino también para elevar las condiciones de vida, hacerla más humana y evitar la despoblación de la campaña, mediante el proporcionamiento de mayores alicientes y mejores perspectivas económicas”*. Índice de esa preocupación por el tema exhibida por el Poder Ejecutivo bonaerense, fue la solicitud que hizo en 1948 de modificaciones en el rubro “Fomento agrícola” del Plan trienal, en el sentido de aumentar los recursos para escuelas y estaciones experimentales.³⁷⁰ Esta cuestión continuó atrayendo la atención del gobierno bonaerense, pero teñida cada vez más de un contenido profundamente político y de adoctrinamiento en la segunda etapa del gobierno peronista; cuando asumió la gobernación Carlos Aloé.

³⁷⁰ PROVINCIA DE BUENOS AIRES, Cámara de Diputados, *Diario de sesiones*, 7/5/1947, tomo 1, p. 76. *Ibidem*, 25/8/1948; p. 1474.

Luego de 1949, como efecto de la crisis en el modelo vigente, la orientación general de la política socioeconómica nacional cambió, volcándose decididamente a apoyar las actividades agropecuarias. Perón afirmaba entonces que si bien en la primera parte de su gobierno el centro de gravedad había sido la industria, a partir de ese momento lo sería el agro, con créditos y mecanización. Se delimitaron ese año las regiones naturales del país a los efectos de la investigación y experimentación agropecuarias (por decreto 15.582) y se integraron y establecieron entonces las funciones de los Consejos Asesores de la Investigación Agropecuaria Regional, quienes proponían la designación del personal científico, técnico y administrativo correspondiente a la zona de su influencia. Estos coordinaban también las labores de investigación regionales y del Consejo Científico, encargado de supervisar los planes especiales de experimentación y desarrollo.³⁷¹

En 1950, desde la publicación oficialista *Mundo agrario*, fundada -no por casualidad- el año anterior con propósitos generales de información y asesoramiento a la familia rural, pero también para difundir la acción del gobierno en ese campo, se otorgaba gran importancia a la educación agraria. Se proclamaba que “*no hay duda que ante la necesidad de aumentar la producción agropecuaria del país, las explotaciones que tiendan a obtener los mejores resultados demandarán para su mejor desarrollo y progreso el concurso de personal técnico que posea conocimientos prácticos, fruto de una metódica y completa preparación*”, cuando el peronismo, frente a la detención del crecimiento económico, volvía su mirada al campo.³⁷²

A partir de 1952-1953, se incorporaron otras categorías al discurso peronista: *productividad, eficiencia, menor consumo*. Ello se hizo patente también en la educación, especialmente en la promoción del Segundo Plan Quinquenal. A través de *Mundo agrario*, identificada con la política agraria del gobierno y su consigna productivista, se sugería la necesidad de modificar adecuadamente la enseñanza rural, en el sentido de “*permitir a la juventud campesina conocer el porvenir que pueden asegurarle las tareas agrícolas al aprender mejores métodos de trabajo que los que practican sus mayores...*”. Sin embargo, los métodos propuestos no diferían de los tradicionales para

³⁷¹ GIRBAL-BLACHA, Noemí, “Poder y cultura en la argentina peronista”, en: Academia Nacional de la Historia, *Investigaciones y ensayos N° 50*, Buenos Aires, 2000; pp. 215-216.

³⁷² *Mundo agrario*, “Prevalece el sentido práctico en la escuela rural Las Delicias”, noviembre de 1950; p. 60-61.

la orientación agrícola, es decir “*buscar en el propio ambiente que la rodea [a la escuela] los tópicos de enseñanza que puedan resultar más útiles*”. Se advertía que no se podía dejar despoblar los campos por falta de capacitación de los jóvenes -una responsabilidad que quedaba a cargo del Estado-; para “*que su cultura les permita estar en condiciones de comprender el atractivo que ofrece la explotación rural técnicamente orientada*”.³⁷³

El Segundo Plan Quinquenal daba plena cabida a la orientación agrícola, tanto desde el rubro “Educación”, como en “Acción agraria”. El primero comprendía, entre otras modalidades de educación posprimaria, la enseñanza técnica profesional, que tenía como finalidad la “*formación integral de expertos y técnicos industriales que requiera el progreso agropecuario, industrial y minero del país...*”, a la vez que se reconocía explícitamente la importancia de la adaptación regional de las escuelas rurales. La educación agrícola especializada no integraba esa sección, sino que era parte de la “Acción agraria”, y, a partir de entonces, se consideraba que la capacitación ofrecida en esas escuelas emanaba directamente de las concepciones previstas en el Plan y en la acción de Perón para el afianzamiento de la economía agraria. Todo ello, unido a la adaptación regional de la escuela primaria afianzaría el objetivo central planteado para la política agropecuaria, en torno a la necesidad de “*formar una conciencia agraria nacional*”.³⁷⁴ Estas acciones, referidas a la educación institucional, serían complementadas con las misiones monotécnicas, la instrucción agraria en el ejército, y la extensión agrícola, no sólo a cargo del gobierno sino también de las cooperativas agrarias, que en este período adquirirían un singular protagonismo.

Debemos destacar, por haber ejercido su influencia en todo el sistema educativo, inclusive el agrario, que en su segundo mandato el gobierno de Juan D. Perón, en contradicción con su origen democrático, reforzaba sus componentes autoritarios, uno de cuyos aspectos era el culto a Eva Perón. Ello a pesar de las propias palabras del presidente, que en 1948 había afirmado que “*no queremos una cultura oficial ni dirigible, no queremos moldes uniformes a los que deban sujetarse nuestros*

³⁷³ “La mayor capacitación de la juventud rural es básica para intensificar la producción”, en: *Mundo agrario*, enero de 1952; p. 73.

³⁷⁴ PRESIDENCIA DE LA NACION. Subsecretaría de Informaciones, *Segundo Plan Quinquenal*, Buenos Aires, 1953; p. 85 y 91. PROVINCIA DE BUENOS AIRES, Ministerio de Asuntos Agrarios, *Condiciones de ingreso para las escuelas agrícolas*, Publicaciones, vol II, N° 21, Eva Perón (La Plata), 1953.

intelectuales, artistas y científicos, no queremos hombres adocenados y obsecuentes a una voz de mando". En 1952, la ley 14.126 determinaba que los planes de estudio de todos los establecimientos de enseñanza primaria, secundaria, normal, técnica, superior y escuelas de orientación profesional, debían incluir la lectura y comentario de "La razón de mi vida", el libro atribuido a Eva Perón. Otros signos de politización se dieron en la escuela y se ritualizó el peronismo con la implantación de los retratos del presidente y su esposa, la celebración del 17 de octubre como Día de la Lealtad y el uso de otros textos con una fuerte orientación doctrinaria, que no siempre fue aceptado sin resistencia en las escuelas. Un componente del adoctrinamiento justicialista que alcanzó también a las escuelas agrícolas tradicionales, no tanto en los textos, dados sus planes de estudio fuertemente prácticos, pero sí en el resto de las exteriorizaciones de adhesión al régimen. Para citar un ejemplo, puede enunciarse que en 1951 el ingeniero agrónomo Julio Ferrarotti debió pedir la reincorporación de 2 alumnos a la escuela de Casilda (hijos de un productor y de un transportista de cereales), que habían sido separados de la misma por "*actitudes agraviantes contra el presidente*", ya que habían reaccionado negativamente a la colocación de su retrato y el de Eva Perón en la escuela.

³⁷⁵ Una cara del adoctrinamiento político que se profundizaba en las nuevas creaciones, como las misiones monotécnicas rurales y la Escuela Superior Agraria Femenina Eva Perón de Tandil, según veremos adelante.

En 1949 las realizaciones concretas del gobierno justicialista en cuanto al tema que nos ocupa eran aún escasas, y el rendimiento final no era óptimo. Por ello, el ingeniero agrónomo Antonio Verdejo propiciaba la creación de "*talleres móviles*" para mejorar el funcionamiento de las escuelas, a ejemplo de los implantados en EEUU.³⁷⁶ Justamente en ese año se puso en marcha la modificación del régimen de enseñanza agropecuaria. En este caso la reforma se basaba en la supresión de las secciones ajenas a las ramas de cada especialidad y la eliminación de los exámenes, por lo que la calificación determinaría solamente "*si un joven es apto o no para aprender y vivir en orden en la comunidad de la escuela*". Se trataba de afianzar el carácter práctico de las escuelas y la regionalización de la enseñanza, al circunscribir cada actividad a la zona

³⁷⁵ PERÓN, Juan, *La cultura*, 1948; p. 7. GIRBAL-BLACHA, Noemí, "Poder y cultura en la argentina peronista", en: Academia Nacional de la Historia, *Investigaciones y ensayos N° 50*, Buenos Aires, 2000; p. 209. Archivo General de la Nación, Carpeta 445, Legajo 470, *Reincorporación a escuela nacional de Casilda*, julio de 1951.

³⁷⁶ *Mundo agrario*, julio de 1949, p. 54.

más apta, una aspiración que no era nueva en esa modalidad educativa, pero que no siempre se cumplía.³⁷⁷ Se reafirmaba el principio –ya clásico desde la constitución del subsistema de educación agrícola- de que la escuela agrícola debía contribuir al afianzamiento de la población en el campo, sin permitir o alentar otras aspiraciones que llevaran a seguir estudios superiores. Esa situación se reflejaba en la supresión de calificaciones en el sentido tradicional, y el reducir el resultado final de los estudios a un simple certificado de aptitud para determinado trabajo rural, lo cual contrastaba con la jerarquización de las escuelas bonaerenses, a pesar de que la finalidad era la misma.

Sin embargo, en la época y desde el quehacer pedagógico, el prestigioso experto Juan Mantovani alertaba sobre los riesgos de que la escuela especial se dedicara puramente a lo técnico, con la “*pérdida de la imagen del hombre que debe presidir toda educación*”. Para él, lo que llamaba “*educación general*” y “*educación especial*”, constituían “*las dos caras de una misma realidad: la educación total... una y otra dirección convergen y de modo alguno se excluyen*”.³⁷⁸ Hacía en este caso una referencia explícita a la educación técnica que muy bien podía aplicarse a la especialización agraria, a la cual frecuentemente se la despojaba de todo contenido humanista en base a argumentos que privilegiaban la *práctica* por sobre otros contenidos considerados superfluos o *enciclopedistas* que, según esa versión, estimularían las *profesiones liberales* y no el trabajo rural.

Con argumentos más frecuentemente ligados a cuestiones técnicas o de control social, eran los agrónomos, como en etapas anteriores, quienes sustentaban la mayor parte de las iniciativas sobre educación agraria. Una presencia que luego de 1950 se hizo menos evidente, ya que su protagonismo individual se vio en parte opacado o reducido al anonimato. Esa situación es explicable por la vigencia del Estado planificador y la figura del general Perón –con políticos y funcionarios adeptos sin crítica a su discurso- que ocuparon cada vez más las tribunas desde las cuales los agrónomos exponían sus ideas, y las propuestas se presentaban como directamente emanadas del líder.

³⁷⁷ *Mundo agrario*, noviembre de 1949; p. 8. KATZENELSON, Moisés, *Bases para la instalación de una escuela práctica de agricultura y ganadería en la zona centro oeste de la provincia de Buenos Aires*, 1948; p.11. (tesis inédita).

³⁷⁸ MANTOVANI, Juan, *Adolescencia. Formación y cultura*. Espasa Calpe argentina, Buenos Aires, 1950; pp.95-97.

En cuanto a los establecimientos educativos agrarios, el peronismo se dedicó a promover las escuelas agrícolas tradicionales, además de crear algunas nuevas, casi siempre sobre proyectos preexistentes. La capacitación de la juventud rural, era, según se afirmaba desde el discurso estatal especialmente luego de 1950, un aspecto fundamental para hacer de nuestro campo, “*productivo ya de por sí, un mayor emporio de riqueza*” y lograr que los productores estén seguros que “*forman la base más firme de la riqueza de la patria*”.³⁷⁹ Como en otros casos, el peronismo se apropiaba de iniciativas previas, y las presentaba, si no como su creación al menos como un logro de su gobierno, el que pondría a disposición de la juventud esas escuelas para la especialización en temas rurales. En coincidencia con etapas anteriores, el sujeto educacional que se concebía como receptor de la enseñanza de las escuelas agrícolas era definido genéricamente como la “masa de la población rural”. Eran hijos de pequeños y medianos productores, no necesariamente propietarios pero sí relativamente estabilizados en relación a la tierra que trabajaban por las leyes de prórrogas de los arrendamientos. Además se agregaban como potenciales alumnos jóvenes de los pueblos y ciudades del interior bonaerense que por falta de posibilidades o de vocación no accedían a la enseñanza media clásica. Entre ellos se pretendían divulgar las técnicas apropiadas para la explotación granjera y las industrias derivadas, a través de escuelas que contemplaran las modalidades productivas de cada zona.

La Escuela Inchausti de Veinticinco de Mayo, sufrió los efectos de la intervención de la Universidad Nacional de La Plata en 1946, y la reorganización de la misma que encaró el peronismo desde 1947. El ingeniero Sálice Irigoyen, que había permanecido al frente del establecimiento por diez años fue reemplazado, al mismo tiempo que muchos docentes universitarios. Se hizo cargo el Cap ® Armando José Pimentel(1947-48), hasta que ocupó la dirección el ingeniero agrónomo Arnolfo González (1948-55), indudablemente consustanciado con la nueva conducción política del Estado.

Su organización y plan de estudios que no habían sufrido casi cambios desde su creación, en esta época fue objeto de algunos cambios. En 1950 el programa fue modificado con el agregado de varias materias teórico-prácticas (anatomía y fisiología, botánica, arboricultura) y la asignatura “Conducta” con calificación propia, signo por

³⁷⁹. *Mundo agrario*, “Prevalece el sentido práctico en la escuela rural Las Delicias”, noviembre de 1950;

una parte de un más férreo control disciplinar en el establecimiento, pero también de la prevención contra una posible oposición a los signos de politización peronista que paulatinamente se integraban también en las escuelas agrarias, y que se mantuvo durante todo el período. En 1951 se incorporó “Industria lechera” a segundo año, aprovechando el hecho que desde 1945 la escuela contaba con una fábrica de productos lácteos. Una nueva modificación se dio en 1952 con la incorporación definitiva por separado de todas las materias representativas de las actividades de granja: avicultura, cunicultura, horticultura, apicultura, además de edafología y meteorología, y mecánica agrícola. Un agregado éste muy importante y de acuerdo a lo propuesto por el Segundo Plan Quinquenal. En 1954 el Plan de estudios agregó “Cultura ciudadana” y “Aptitud física”; y podemos deducir que en la primera de ellas se incorporarían los postulados de la doctrina justicialista.

Cuadro 41: Escuela María Cruz y Manuel Inchausti. Modificaciones en plan de estudios, 1950 y 1952

Fecha	Primer año	Segundo año	Tercer año
1950	Anatomía y fisiología Botánica Matemáticas Historia Argentina Idioma nacional Conducta Prácticas	Botánica Anatomía y fisiología Geografía Instrucción Cívica Conducta Prácticas	Zootecnia Conducta Agricultura Administración rural Veterinaria Arboricultura especial Prácticas
1952	Permanece sin cambios	Geografía Industria lechera Zootecnia general Avi-cunicultura Apicultura Industrias agrícolas Geografía Edafología y meteorología Horticultura general Contabilidad agrícola Conducta Prácticas	Arboricultura Administración rural Veterinaria práctica Agricultura y máquinas agrícolas Zootecnia especial Industria lechera Instrucción cívica Conducta

Fuente: Escuela María Cruz y Manuel Inchausti, *Registro de alumnos, 1934-1970*.

En cuanto al certificado otorgado al finalizar los estudios , desde 1946 a 1949 , éste consistió en “Práctico en explotación de chacra mixta”; y a partir de 1950 (hasta 1970) se expidió un título más amplio de “Capacitado en explotación agropecuaria”, manteniéndose el plan de estudios de tres años. El número de inscriptos a primer año y egresados, aún escaso, se estabilizó en esta década, aunque la deserción continuaba siendo importante. De todos modos, la escuela iba paulatinamente expandiendo sus actividades desde 1943 a 1955. Comenzaron a realizarse ensayos experimentales (con soja, trigo, etc), se incorporó el ordeño mecánico, se formaron planteles de animales de pedigree y se iniciaron nuevas actividades de granja.

Cuadro 42: Alumnos ingresantes y egresados Escuela Inchausti 1944-1955

Año	Alumnos ingresantes a 1er. año	Egresan en tercer año
1944	12	9
1945	16	9
1946	17	9
1947	12	11
1948	11	9
1949	11	9
1950	14	7
1951	17	8
1952	18	11
1953	15	12
1954	24	9
1955	20	5

Fuente: Escuela María Cruz y Manuel Inchausti, *Registro de alumnos*, 1934-1970.

Entre las escuelas dependientes del Ministerio de Agricultura de la Nación, se contabilizaban las de Córdoba, Casilda, Delicias, Bel Ville, Tandil , Olavarría , del Hogar agrícola de Bolívar, mecánica agraria de Miramar y Victorica (La Pampa) , siendo estas tres últimas creaciones del período justicialista, en 1948, 1948 y 1952 respectivamente.

La Escuela Nacional de Agricultura de Casilda cumplió en esta época cincuenta años, y continuó siendo una de las más prestigiosas de la región, contando en 1951 con 150 alumnos. El acontecimiento se festejó con un acto y exposición ganadera, con la presencia oficial del subsecretario del Ministerio de Agricultura, que había sido director de la escuela. La escuela “Las Delicias” de Entre Ríos mantuvo su especialización dirigida a los cultivos de cereales, mecanización, producción e industrialización de la leche y otros productos de granja. Los casi 100 alumnos que cursaban en la escuela provenían de las zonas rurales del litoral, a las que se aspiraba que volvieran para aplicar sus conocimientos.

La Escuela Nacional de Agricultura de Olavarría, por su parte, continuaba con su especialización en ganadería y lechería, aunque también comprendía en su plan de estudios la agricultura, horticultura, arboricultura, industrias de frutas y hortalizas, apicultura, cunicultura, jardinería, talleres y enseñanza complementaria.

En 1951, “*la juventud agraria*” y “*la maquinaria*” se mostraban como los valores básicos del programa de activación agrícola. Ya desde 1949, a la par que se producía el levantamiento del boicot norteamericano, se lanzaba el “*Plan trienal de mecanización del agro*”, como parte de las medidas encaradas por el peronismo para enfrentar –desde el discurso, aunque también desde la práctica– el retraso tecnológico. En ese sentido había comenzado a funcionar en 1948 la Fundación Mecánica Agrícola Irene Martínez de Hoz de Campos en Miramar, sobre la donación que Manuel Campos hizo al Estado en 1944. El ministro de agricultura de la Nación, ingeniero agrónomo Carlos Emery la inauguró bajo la premisa de que las doctrinas referidas a formar obreros y artesanos no fueran un privilegio de los centros urbanos, ya que “*el país necesita aumentar su caudal de expertos técnicos capaces de aprovechar las ventajas de la mecanización*”. Una iniciativa acompañada en algunos casos por el sector privado empresarial, ejemplificado por la inauguración en 1953 de la escuela de tractoristas en Claypole, por la empresa Ford.³⁸⁰

³⁸⁰ *El MAN al servicio de la riqueza argentina*, publicación oficial del Ministerio de Agricultura y Ganadería de la Nación, N° 97, 1951; pp. 8-16. Ministerio de Agricultura y Ganadería de la Nación, *Interpretación de la política agraria justicialista*, discursos del ministro Carlos Emery, 1952; se cita aquí el discurso de 22/5/1948 en Miramar, p. 29. *Mundo agrario*, octubre de 1952; p. 27; *Ibíd*em, mayo de 1952; p. 103. *La chacra*, junio de 1953; p. 46.

Cuadro 43: Inscripción en 4 escuelas dependientes del MAN, 1943-1948

Escuela	Modalidad	Alumnos inscriptos por año					
		1943	1944	1945	1946	1947	1948
Tandil	Lechería	58	55	43	47	51	37
Olavarría	Lechería	36	40	35	34	18	26
Miramar	mecánica agrícola						38
Bolívar	instituto del hogar agrícola						29

Fuentes: Ministerio de Agricultura de la Nación, *Anales de enseñanza agrícola*, 1943, vol 5. Ibídem, *Memorias*, 1948; p.108.

Para el año 1946, la inscripción en los establecimientos nacionales había sido de 456 alumnos en todo el país, siendo las de mayor número Córdoba con 91, Casilda con 92, Delicias con 49 y Bell Ville con 64. En 1948 la inscripción total subió a 620, egresando 197 estudiantes.³⁸¹

En 1952, finalmente, el Ministerio de Agricultura y Ganadería puso en funcionamiento la escuela agrícola y ganadera de Victorica (La Pampa, en ese momento Eva Perón), dedicada a prácticas forestales (forestación y re-forestación) y ganadería ovina. Un acto que dio oportunidad a afirmar las finalidades de orden social que conllevaban estas realizaciones dentro de los principios de la doctrina nacional peronista, al hablar de “*instaurar en el agro los objetivos del orden preconizados por el movimiento que sustenta la revolución nacional*”.³⁸²

En la jurisdicción de la provincia de Buenos Aires a partir de 1947 los cambios institucionales llevaron a la creación de la Dirección Agropecuaria dependiente del Ministerio de Hacienda, Economía y Previsión, de la cual pasó a depender la Dirección de Enseñanza Agrícola (anteriormente lo relacionado con esas actividades dependía del Ministerio de Obras Públicas). La publicación principal de la Dirección, el *Anuario rural* cambió entonces de orientación, para dedicarse primordialmente a difundir las obras públicas previstas en los planes de gobierno.

³⁸¹ MAN, *Memorias*, 1946; p. 306 . Ibídem, 1948; p.108.

³⁸² Ministerio de Agricultura y Ganadería de la Nación, *Interpretación de la política agraria justicialista*, op cit; se cita aquí el discurso de 19/4/1952 sobre inauguración de cursos en la escuela de Victorica. *Mundo agrario*, octubre de 1952; p. 27; Ibídem, mayo de 1952; p. 103.

Signo del renovado interés del justicialismo por el agro, durante la gobernación de Carlos Aloé en la provincia de Buenos Aires se creó una nueva repartición, el Ministerio de Asuntos Agrarios. Al mismo tiempo se fundó su publicación oficial, *Asuntos agrarios*, que reemplazaba al antiguo *Anuario rural*, con un contenido mucho más ligado al peronismo, en consonancia con la actitud casi obsecuente con el presidente de la Nación del mismo gobernador. Se difundían comentarios sobre diversos actos oficiales y discursos pronunciados por el presidente Perón y el gobernador de la provincia Carlos Aloé, e información sobre los cursos y escuelas agrícolas en el marco del Segundo Plan Quinquenal. Sin embargo había elementos de continuidad en el nuevo Ministerio, tal la presencia de algunos funcionarios como el ingeniero agrónomo Pedro Mollura, antes Director de Enseñanza Agrícola, que en 1954 llegó a ocupar el cargo de Subsecretario de Agricultura.

Las escuelas existentes en la jurisdicción provincial continuaron su accionar luego de 1943, complementándose con nuevas creaciones. La orientación de la enseñanza se guiaba en un principio según los planes de estudio aprobados en la década del '30 y se centraba casi exclusivamente en trabajos prácticos y labores de campo, las clases áulicas se reducían al mínimo, ya que el programa se basaba en un plan de explotación, sustentado en el criterio de considerar a la escuela como una empresa de producción económica.³⁸³

La primera innovación propuesta fue la transformación de la Escuela de Agricultura y Ganadería de Coronel Vidal en escuela de ganadería. Ya en 1944 se observaba que el plan de la misma *“no propende a los principios del gobierno en materia de enseñanza rural, pues se dictan cursos de especialidades y otras materias que serían propias de institutos superiores, pero no el fin práctico de obtener egresados eficientes para el medio a que se destinan”*. Las características de la tierra la hacían además impropia para la agricultura, por ser campos bajos, por lo que se nombró una comisión para proponer el cambio, que se hizo efectivo por decreto en 1945. En 1946, el gobernador electo Domingo Mercante, al demandar mejoras en las escuelas agrarias en el aspecto de la capacitación ganadera, fundamentaba la modificación en que *“la evolución de la ganadería no puede quedar librada a su propio destino y al esfuerzo privado... las nuevas orientaciones económicas del país requieren la intervención y*

³⁸³ *Anuario rural*, Ministerio de Obras Públicas, La Plata, 1946; p. 203.

directivas técnicas del estado como mediador indispensable de cooperación oficial”³⁸⁴. El Estado era considerado como el legítimo articulador de las transformaciones económicas y sociales también en el mundo rural. En este caso la reorientación de la especialidad de la escuela era una necesidad -aunque largamente postergada- por la baja calidad de sus suelos para la agricultura, y por otro lado por estar ubicada en el centro de un partido de predominio netamente ganadero. Se buscaba capacitar la mano de obra para la ganadería en general y en particular para los tambos, siempre en el nivel técnico y con una práctica definida, evitando la posibilidad de asimilarse a un instituto superior o perderse en el *enciclopedismo*, como una manera de mantener las jerarquías en la enseñanza agraria, tal cual se destacó para épocas anteriores.

La otra tradicional escuela, la de fruticultura de Dolores, vio modificado su reglamento y plan de estudios cuando en 1947 se produjeron los cambios jurisdiccionales. Se subrayaba al fundamentarlos la recomendación de que los alumnos “*no lleguen a ser meros prácticos sino técnicos en la materia*”, lo que se sintetizaba en la expresión “*lograr profesionales prácticos*”. Las clases teóricas especiales y de materias complementarias llevarían de 10 a 12 hs semanales y las prácticas de 24 a 30 hs. Se ampliaban los servicios que brindaba la escuela con cursos de extensión para obreros rurales y para el hogar agrícola. Otra novedad significativa era la exigencia de que los profesores nombrados desde entonces fueran ingenieros agrónomos.³⁸⁵ Ello en el contexto de una serie de medidas que iban en el sentido de elevar el nivel y prestigiar las escuelas agrarias provinciales.

Para 1954, la implementación del Segundo Plan Quinquenal provocaba el comentario optimista del gobernador Carlos Aloé, al considerar que la Nación había “*recuperado las bases primordiales de su economía representadas por la producción agrícola-ganadera, y ésta se halla en función social, al servicio de las necesidades de la comunidad...*”, en ese sentido otorgaba trascendencia a la enseñanza agraria para “*la elevación cultural, social y económica de los medios rurales*”³⁸⁶. De acuerdo con esos objetivos, en 1955 se aprobó la creación de la Escuela Agrícola Presidente Perón de

³⁸⁴ PROVINCIA DE BUENOS AIRES, Cámara de Diputados, *Diario de sesiones*, tomo I, 1946, p.868.

³⁸⁵ PROVINCIA DE BUENOS AIRES, Ministerio de Hacienda, Economía y Previsión, Dirección agropecuaria, *Reglamento y plan de estudios, escuela de fruticultura Osvaldo Magnasco*, La Plata.

³⁸⁶ PROVINCIA DE BUENOS AIRES, Ministerio de Asuntos Agrarios, *Memoria*, 1954-1955; p.8.

Rivera (luego del golpe de estado de ese año pasó a llamarse Bernardo de Irigoyen), partido de Adolfo Alsina, luego de varios años de solicitudes (en 1951 ya se había declarado inaugurada). El reglamento general y la condiciones de ingreso eran semejantes a los de los otros establecimientos provinciales. Se dedicaba a preparar técnicos en la explotación granjera en tierras con sistema de cultivos de secano, y se estudiaban las posibilidades económicas del cultivo mediante riego. La finalidad era *“brindar a la juventud radicada en el campo los conocimientos técnicos y científicos que le permitan ejercer con eficacia las tareas propias de las explotaciones agropecuarias, como conocer los principios de la lucha contra la erosión eólica”*, pues se consideraba necesario capacitar a quienes debían convertirse en la potencial mano de obra de la zona en esa especialidad para enfrentar exitosamente las dificultades que provocaba la erosión, que, según se diagnosticaba en la época, era uno de los temas a resolver en ese partido bonaerense.³⁸⁷

En el partido de Carmen de Patagones, la escuela “Carlos Spegazzini”, por su parte, con una superficie de 150 has., -que por mucho tiempo se había dedicado solamente a vivero- se dedicaba a la explotación de la olivicultura y la vitivinicultura, mediante el riego artificial, captando las aguas del Río Negro. Su enseñanza se complementaba con otras actividades granjeras, y en especial con conocimientos sobre mecánica agrícola.

Los objetivos atribuidos tradicionalmente a este tipo de instrucción, centrados en permitir a la juventud adquirir gratuitamente los conocimientos necesarios para convertirse en técnicos con capacidad suficiente para dirigir las explotaciones agrícolas ganaderas e independizarse económicamente, seguían siendo el fundamento para su existencia. El título otorgado en las escuelas provinciales era precisamente de “técnico” en la especialidad que correspondiera, luego de tres años de estudios y una permanencia o *stage* en un establecimiento privado u oficial. Se había constituido en el MAA una “Sección de orientación y apoyo al egresado” y se le otorgaría a éstos preferencia en la adjudicación de tierras según la ley de colonización y franquicias en el crédito bancario si aspiraban a convertirse en productores rurales.

³⁸⁷ PROVINCIA DE BUENOS AIRES, Ministerio de Asuntos Agrarios, *Escuela agraria Presidente Perón de Rivera*, Eva Perón (La Plata), publicaciones vol. IV N°100, 1955; p. 7. *Ibidem*, *Condiciones de ingreso para las escuelas agrícolas*, Publicaciones, vol II, Eva Perón, 1953.

Cuadro 44: Planes de estudio de las escuelas agrícolas provinciales. 1943-1955

Año	Escuela	Materias
1943	De agricultura y ganadería Nicanor Ezeyza de Coronel Vidal	1°-Botánica aplicada, Zootécnica, apicultura, industria lechera, 2°Contabilidad, agrología y meteorología, avicultura, cunicultura, agricultura general, máquinas agrícolas, floricultura, jardinería, horticultura, zootecnia especial, industria lechera, legislación y economía agrícola 3°-arboricultura especial, administración y contabilidad agrícola, forrajicultura, motores agrícolas, veterinaria práctica, zootecnia especial, industria de conservas, industria lechera. Además distribuidas en los tres años: castellano, aritmética, geometría, historia argentina, instrucción cívica, física y química y las prácticas de campo.
1943	De fruticultura Osvaldo Magnasco de Dolores	1° Botánica y arboricultura general, horticultura general, apicultura, meteorología y agrología, 2° arboricultura especial, horticultura especial, industria de frutas y legumbres, contabilidad; 3°-arboricultura especial, fitopatología frutal, avicultura, cunicultura, contabilidad, silvicultura Además las materias generales: idioma nacional, aritmética, geometría, contabilidad, dibujo, física y las prácticas de campo.
1947	Ibídem	1°-botánica, arboricultura, meteorología y agrología, mecánica agrícola, animales de granja, apicultura, sericultura 2°-arboricultura especial, entomología, horticultura animales de granja; 3°-arboricultura especial, fitopatología, economía y administración rural, silvicultura, genética elemental aplicada; Materias complementarias: física y química, idioma nacional, instrucción cívica, historia nacional, dibujo aplicado, aritmética y geometría aplicadas; prácticas.
1954	Ibídem	botánica, suelo y clima, física, zoología, química, animales de granja, arboricultura, horticultura, sanidad vegetal, industrias, administración agraria, agricultura especial, fruticultura especial y silvicultura. Materias complementarias: matemáticas, castellano, historia, instrucción cívica, dibujo, mecanografía y prácticas de taller
1954	Nicanor Ezeyza (Coronel Vidal)	botánica, suelo y clima, física, zoología, química, animales de granja, arboricultura, horticultura, sanidad vegetal, industrias, administración agraria, agricultura especial, ganadería, lechería, mecánica agrícola. Las complementarias son igual que en Dolores.
1954	Escuela granja Presidente Perón de Rivera	botánica, suelo y clima, física, zoología, química, animales de granja, arboricultura, horticultura, sanidad vegetal, industrias, administración agraria, agricultura especial, ganadería, lechería, mecánica agrícola. Las complementarias son igual que en Dolores.
1954	Carlos Spegazzini (Carmen de Patagones)	botánica, suelo y clima, física, zoología, química, animales de granja, arboricultura, horticultura, sanidad vegetal, industrias, administración agraria, agricultura especial, fruticultura especial y silvicultura, irrigación, vitivinicultura y enología. Las mismas complementarias.
1955	Superior agraria Eva Perón de Tandil	1°-historia y geografía económica argentina, sociología rural, higiene y primeros auxilios, dibujo y proyectos, jardinería, horticultura, fruticultura, industrias de granja, manualidades, cocina del hogar agrícola; 2°- política agraria del justicialismo, función de la mujer en la vida de los medios rurales, función de la escuela rural, sociología rural, economía agraria, industrias domésticas regionales, industrias de granja, economía del hogar campesino, puericultura, cocina rural*

Fuentes: PROVINCIA DE BUENOS AIRES, Ministerio de Obras Públicas, *Anuario rural*, 1943;p.358-360. Ministerio de Hacienda, Economía y Previsión , PROVINCIA DE BUENOS AIRES, *Reglamento y Plan de estudios. Escuela de fruticultura Osvaldo Magnasco*, La Plata, 1947;p.27-28. PROVINCIA DE BUENOS AIRES, Ministerio de Asuntos Agrarios, *Asuntos agrarios*, año I, 1954,tomo I,p.6. Ibídem, *Escuela Superior agraria femenina “Eva Perón” de Tandil*, La Plata, Publicaciones vol.IV, N°95,1955.

*En esta escuela también se dictaron cursos de verano para maestras rurales, por directivas del gobernador Carlos Aloé.

Al publicitar la inscripción para 1954, se observaba un cambio en la orientación dada hasta entonces a las escuelas pues se difundía explícitamente la posibilidad de otorgar a los egresados la opción de “*intervenir como mano de obra especializada en el planeamiento, dirección y ejecución de las obras estatales*”. En ese sentido se les daría “*preferencia para integrar el personal encargado de las realización de las obras del Segundo Plan Quinquenal*”.³⁸⁸ Una modificación importante en la función atribuida a las escuelas agrícolas, en la práctica pero también en la ideología que las sustentaba. Hasta el momento se rechazaba, desde el discurso, que los egresados accedieran a cargos estatales o relacionados, es decir que se convirtieran en funcionarios, sino que el fin único era la preparación de la mano de obra y administradores para las explotaciones privadas. En lo fáctico uno de los destinos frecuentes para los jóvenes egresados, era ingresar en las filas estatales aunque no era lo que se propiciaba. Ahora no sólo se exponía como una posibilidad cierta, sino que también era alentada por las autoridades, como una manera de obtener el personal capacitado que se necesitaba para las obras estatales. Era esa una manifestación propia del Estado dirigista y planificador, que no dudaba en incrementar la burocracia gubernamental para llevar a cabo sus finalidades. Luego de la caída del peronismo, se aprobó un nuevo reglamento que, aunque conservaba las ventajas en cuanto a colonización y crédito, suprimía las otras alternativas.³⁸⁹

La duración de los estudios era de 3 años y se requería el sexto grado aprobado para el ingreso, los aspirantes eran jóvenes varones de entre 15 y 18 años de edad. Se

³⁸⁸ *Asuntos agrarios*, PROVINCIA DE BUENOS AIRES ,Ministerio de Asuntos Agrarios , año I, tomo 3, set de 1953; p.6, col 1.Ibídem, año I , N°7, enero de 1954; p. 6. PROVINCIA DE BUENOS AIRES , MAA, *Condiciones de ingreso para las escuelas agrícolas*, Publicaciones, vol II, Eva Perón, 1953.

³⁸⁹ PROVINCIA DE BUENOS AIRES , Ministerio de Asuntos Agrarios, *Escuela Superior agraria “Nicanor Ezeiza”*. *Coronel Vidal* , 1958, p. 10. Un cambio que se introdujo en 1958 fue la implantación del bachillerato agrícola, que se completaba con dos años más de cursada y que daba la opción de ingresar en la Universidad en las carreras relacionadas, lo cual amplió el margen de oportunidades para los alumnos.

compensaba en estos planes la formación estrictamente técnico-agrícola con la inclusión de materias humanísticas y de carácter general, aunque se enfatizaba siempre la preponderancia de la enseñanza práctica “a pie de obra”.

La cantidad de egresados disminuyó en los últimos años del período, como se evidenciaba en los datos de la Escuela de Fruticultura Dolores, para incrementarse paulatinamente después del '55. La estabilización de su número entre 15 y 20 egresados se produjo luego de 1962 en que salieron los primeros bachilleres, por la posibilidad que se les ofrecía de seguir estudios superiores.

Cuadro 45: Egresados Escuela de fruticultura de Dolores 1943-1955

Año	1943	1944	1945	1946	1947	1948	1949	1950	1951	1952	1953	1954
Egresados	5	8	9	3	6	9	11	4	7	17	8	3

Fuente: Escuela Agropecuaria “Osvaldo Magnasco”, *75º Aniversario, 1910-1985*; pp. 10-11.

La educación rural formaba parte de las políticas de colonización agrícola y de la propaganda que la fundamentaba, también durante el peronismo. Efectivamente, desde 1945 las medidas encaradas por iniciativa de Perón, respondían a la estrategia electoral para hacer frente la “Presión nacional sobre la tierra”, que se hacía sentir sobre la estructura agraria. Esta debía responder con una producción que permitiera financiar a los otros sectores de la economía. En ese marco se reactivó el Consejo Agrario Nacional y también el Instituto Autárquico de la Provincia de Buenos Aires y se proclamó la necesidad de una reforma agraria, en consonancia con lo expresado desde décadas anteriores sobre la *función social de la tierra*. Mientras, en la cúspide de la estructura agraria proliferaban las sociedades anónimas, con participación de familiares de los propietarios originales. Con el peronismo en el gobierno, el ímpetu expropiador se frenó, los avances fueron más lentos y se desvaneció la posibilidad de una reforma agraria, tanto a nivel nacional como provincial.³⁹⁰

En ese contexto el gobierno peronista se esforzaba desde el discurso por rescatar la importancia de la política colonizadora. La centralidad que adquiría la

³⁹⁰ GIRBAL de BLACHA, Noemí, (COORD.). BALSÁ, Javier y ZARRILLI, Gustavo, *Estado, sociedad y economía...* op cit, cap. 3. LATTUADA, Mario, *La política agraria peronista...* op cit, tomo 1, cap. 1,2.

administración de las colonias , como un factor importante para su éxito, hacía que se recomendará que estuviera a cargo de personal capacitado para realizar esa tarea – profesionales agrónomos sería el ideal propuesto- que debería no sólo preocuparse por los temas técnico-económicos sino también por la sociabilidad (escuelas, bibliotecas) y la moralidad de la población. En ese sentido, la política colonizadora también intentaba apuntalar la formación de los niños y jóvenes que integraran esos establecimientos, con el fin de que la educación agrícola agregara la formación de hombres capacitados a los propósitos sociales de *dar la tierra a quien la trabaja* , según el slogan repetido desde el Estado. Si bien existían diferentes situaciones, en una encuesta realizada a 100 familias “farmers” –citada por el estudioso Carl Taylor- quienes evidenciaron una mayor satisfacción por su situación eran los colonos que habían obtenido sus tierras a través del Instituto de Colonización de Buenos Aires. Estos contaban con buenas casas, electricidad, montes frutales, lo cual favorecía su inclinación a dar mayor educación a sus hijos. Una situación frecuentemente resaltada también por la revista oficialista *Mundo agrario*.³⁹¹

Un ejemplo de la concreción de un establecimiento educativo agrario en predios sujetos a colonización, era el caso de la Escuela de Lechería de la Colonia Manantiales, cerca de Chascomús, creada por iniciativa provincial. La misma se había constituido sobre un campo de 7.994 hectáreas, destinado a producción tampera-ganadera, propiedad expropiada a Luis y Jorge Bemberg, tras la firma de un Decreto del Ejecutivo Provincial de 1949. La escuela utilizaba las instalaciones de la colonia, con una fábrica para aprendizaje, y se preveía un tambo piloto y estación de inseminación, dando preferencia en la inscripción a los hijos de los colonos.³⁹²

Por otra parte, en 1953 se afectaron 730 hectáreas de la Universidad Nacional de La Plata (llamada por entonces ciudad Eva Perón) para instalar una “*planta piloto escuela*” con el

³⁹¹ TAYLOR, Carl, *Rural life in Argentina...1948*, op cit, p. 293. *Mundo agrario*, 1949-1955, diversas entrevistas a colonos de explotaciones consideradas “modelos”, generalmente en página central.

³⁹² *Asuntos agrarios*, PROVINCIA DE BUENOS AIRES, Ministerio de Asuntos Agrarios, año I, tomo 3, set de 1953; p. 14. La propiedad en que se fundó esta colonia y la escuela de lechería formaba parte de las expropiadas a la familia de Otto Sebastián Bemberg. Las adjudicaciones de los 34 lotes colonizables en que resultó subdividido el predio a que nos referimos -por decreto 19.728- se realizaron entre 1951 y 1954. El juicio de expropiación, sin embargo, se demoró hasta 1969. Este y otros casos son analizados por: BLANCO, Mónica, “Colonización y Reforma Agraria en la provincia de Buenos Aires. Cambios y continuidades en las políticas agrarias peronistas”, GALAFASSI, Guido, (comp..) , *El campo diverso*, Coloquio “Continuidades y cambios en la Argentina rural del siglo XX. Espacios regionales, sujetos sociales y políticas públicas”(2003), Universidad Nacional de Quilmes, 2004; pp. 245-276.

fin de capacitar a inmigrantes y colonos extranjeros, mediante un convenio entre la unidad académica y el Banco de la Nación, encargado de los temas de instalación, y administración de colonias agrícolas, por la ley vigente.³⁹³

Un concepto que marcaba la continuidad con los períodos precedentes era la consideración del valor moralizante de la vida en el campo para la juventud desamparada o en riesgo social. Es así que se le daba impulso a la educación agrícola en los institutos de menores, pero siempre separados del sistema educativo común y también del de educación agraria especializada. Los establecimientos pertenecían a diferentes dependencias, como el instituto agrícola Angel T. De Alvear, que en 1953 cumplía 25 años, contando con 200 alumnos, que seguían la carrera de agrotécnico en 4 años. Había pertenecido a la tradicional Sociedad de Beneficencia que lo creó en 1928, y durante el peronismo pasó al Ministerio de Trabajo y Previsión, aunque la mayor parte de los institutos dependían de las diversas direcciones de menores provinciales. El Segundo Plan Quinquenal (en su aplicación de Entre Ríos) especificaba que se intensificaría la enseñanza agrícola teórico-práctica en los institutos dependientes del Instituto tutelar de menores.³⁹⁴

Esta concepción iba en cierto modo unida a un tema urticante y difícil de resolver, como era el de prestigiar las escuelas agrícolas comunes que se veían asimiladas por ciertas personas a institutos correccionales. Es así que, aún en 1946 el ingeniero Pedro Mollura, Jefe de Enseñanza Agrícola del Ministerio de Obras Públicas de la Provincia de Buenos Aires, se veía en la obligación de recordar que en el reglamento vigente de las escuelas provinciales se declaraba que las mismas no eran una institución de refugio. En efecto, esa era una advertencia común en estos establecimientos, los que por el contrario debían ser considerados “*centros de cultura*” - donde no imperaba un “*régimen de fuerza*”- con el objetivo de “*formar un productor conciente, ...factor de cultura y progreso para la patria*”.³⁹⁵

Una situación vigente en territorio bonaerense, y discutida por los responsables de la enseñanza agrícola, era la admisión, por la ley 3293, de alumnos procedentes de los patronatos de menores en las escuelas agrícolas. Se afirmaba que la aplicación de esa norma producía inconvenientes, pues se destacaba la “*falta de afinidad*” de los mismos con la juventud realmente radicada en la campaña, lo que hacía fracasar las iniciativas de ese tipo. El verdadero problema era que al admitir a esos jóvenes se inhibía la inscripción de alumnos calificados como “*de mejor categoría*”. Por lo tanto,

³⁹³ Banco de la Nación Argentina, *Memoria y balance correspondiente al ejercicio de 1953*, Buenos Aires, 1954; pp. 20, 63,64; citada por GIRBAL- BLACHA, Noemí, “Poder y cultura en la argentina peronista”, en: Academia Nacional de la Historia, *Investigaciones y ensayos N° 50*, Buenos Aires, 2000; p.216.

³⁹⁴ *La chacra*, noviembre de 1953. PROVINCIA DE ENTRE RÍOS, *Leyes, decretos, etc. Segundo Plan Quinquenal 1953-1957, ley 3873. Objetivos especiales de la provincia*, 1952; p. 33.

se recomendaba la ruralización a través solamente de los establecimientos de la Dirección de Protección a la Infancia, con “*medios pedagógicos específicos*”, o, si se los aceptaba en las escuelas agrícolas, hacerlo en reducido número y con estudio previo de sus antecedentes.³⁹⁶

IV.3-La orientación agrícola en la escuela primaria

La escuela era uno de los instrumentos privilegiados para lograr la unanimidad buscada por el Estado nacionalista y popular en torno a su doctrina, transformada paulatinamente en *doctrina nacional justicialista*.

El sistema educativo, y el niño como transmisor de los mensajes que la escuela le impartía hacia su familia, fueron algunas de las cuestiones que privilegió el oficialismo para reforzar el principio de lealtad al “*líder*” y su acción de gobierno. La difusión de la cultura y sus manifestaciones populares, junto a la escuela fueron instrumentos insustituibles para “*consolidar el culto al líder y sus realizaciones, difunde la doctrina nacional peronista y arraiga mitos y fidelidades en la sociedad argentina*”³⁹⁷. Doctrina que se intentaba convertir en bases de la conciencia nacional, en una Nación gobernada por quien pensaba que “*la cultura debe ser uniforme y general para todos los argentinos,...el Estado debe dar una cosa común a todos porque si comenzamos por impartir una enseñanza heterogénea, con la heterogeneidad de los hombres se produce una diversificación tan extraordinaria que al final nadie se entiende*”.³⁹⁸

Todos los niveles del sistema educativo era apelados para llegar a ese fin, aunque el primario era uno de sus objetivos fundamentales. Era un principio y un “slogan” destacado permanentemente por Juan Domingo Perón el afirmar que en la *Nueva Argentina* los únicos privilegiados eran los niños. En este país –se proclamaba frecuentemente- “*no existe otro privilegio que el que tienen los niños a ser dirigidos,*

³⁹⁵ *Anuario rural*, Ministerio de Obras Públicas, La Plata, 1946; p. 198.

³⁹⁶ *Anuario rural*, Ministerio de Obras Públicas, La Plata, 1946; p. 199.

³⁹⁷ GIRBAL-BLACHA, Noemí, *Mitos, paradojas y realidades...*, op cit, p. 225.

³⁹⁸ PERÓN, Juan D., *El general J. Perón ante delegados a las Jornadas Pedagógicas sarmientinas*, 14/9/1949; p.8.

educados y enseñados”.³⁹⁹ Sin embargo, a pesar de la unanimidad propugnada, de la propaganda y el culto a la personalidad, no se pueden desdeñar el peso de otras influencias en la educación del niño, como la de la familia en el ámbito íntimo, o del sistema educativo privado que siguió subsistiendo, aunque con un número menor de establecimientos y educandos que el oficial. Por otra parte, si bien es ampliamente comprobable a través de documentos y textos, debemos destacar que aún se discute sobre el verdadero alcance y efectividad a largo plazo de un adoctrinamiento que se hizo más fuerte luego de 1950.

En el contexto socioeconómico y político de la revolución de 1943 y el gobierno justicialista, las preocupaciones de los sectores ahora dirigentes en referencia a la población rural pampeana continuaban centrándose en la necesidad de afincar a la familia en el campo, diversificar los cultivos y difundir las explotaciones granjeras. La generalización de la educación primaria, como una manera de impartir los conocimientos básicos tradicionales, y una cierta orientación agrícola, era concebida como una finalidad fundamental por el gobierno antes de 1946, pero luego se le unió abiertamente la difusión de los valores del gobierno justicialista. Si bien este Estado dirigista se reservaba una fuerte participación en el sistema educativo, se realzaba la importancia de la familia, en tanto elemento aglutinante de la sociedad, a la que se pretendía llegar mediante los más jóvenes, como un verdadero motor de las políticas oficiales referentes al agro.

En 1943, cuando se llevó a cabo el Censo Nacional de Educación, se realizó un diagnóstico sobre la educación rural, en el cual se indagaba sobre la causa de la fuerte deserción. Esta era atribuida a la distancia que separaba a las escuelas, la pobreza de las familias rurales, la negligencia de los padres, el trabajo infantil y aún en algunos casos a la clausura de los establecimientos. A ello se unía la existencia de locales inadecuados y el funcionamiento de las escuelas en épocas de mayor actividad económica en la región. Era una combinación de circunstancias que influían en la escolaridad, pues por separado no eran factores que provocaran por sí solos un alto analfabetismo, o deserción escolar, pero sí la sumatoria de los mismos. En realidad, el nivel educativo que alcanzaran los hijos de agricultores dependía en gran medida— según la observación del

³⁹⁹ PERÓN, Juan D. , *Discurso del excelentísimo Sr. Presidente Gral. Juan perón ante delegados al Seminario de alfabetización y educación para adultos*, 13/9/1949;p.2. *Perón inaugura el año lectivo*, 1950, Año del Libertador José de San Martín.

estudioso norteamericano Carl Taylor- de una combinación de los ideales educativos y del status económico de sus padres.⁴⁰⁰

Considerada un medio adecuado para solucionar los problemas de deserción temprana y falta de interés en la escolarización, se dieron, en ese contexto, nuevos embates en torno a la orientación agrícola en la escuela primaria. En 1944 el Director de Enseñanza y Fomento Agrícolas del Ministerio de Agricultura de la Nación, fundamentándose en el cumplimiento de la ley 1420 en cuanto a difundir nociones de agricultura y ganadería en las escuelas rurales, propuso realizarlo con el asesoramiento de ingenieros agrónomos. Un criterio que fue compartido desde el Consejo Nacional de Educación, y llevado a cabo en lo inmediato, con la creación de un cuerpo de asesores ingenieros agrónomos, para la formación de huertas y clubes agrarios.⁴⁰¹

Dado que las prácticas agrícolas eran consideradas acordes con la naturaleza del niño y las necesidades del medio ambiente en la escuela rural, en 1943, en las jornadas que sobre enseñanza agrícola había organizado el Ministerio de Agricultura de la Nación se concluyó sobre la necesidad de constituir a la misma en el “*Centro de interés*” de la “*escuela campesina*”. La diferenciación de la enseñanza de la escuela rural en relación a la urbana, y la inclusión de las prácticas agrícolas en los primeros grados era una necesidad pues aún en la década de 1940 el porcentaje de hijos de agricultores que accedían a los últimos grados era escaso. En última instancia dos cuestiones eran discutidas entre los expertos - reflejando preocupaciones también vigentes en Europa en esa época- en relación a una orientación agrícola de la enseñanza: ¿es posible un aprendizaje de la agricultura?, ¿quién se debe responsabilizar de ello?. Los docentes y agrónomos afirmaban que el progreso y el perfeccionamiento son posibles, por lo que se concluía que lo agrícola debía ser entonces materia de enseñanza y transmisión, a través de todos los medios al alcance. De ahí la importancia que se le otorgaba en la escuela rural. Por otra parte, el Estado no podía permanecer indiferente en la materia, pues ella entrañaba una responsabilidad para el poder público.⁴⁰² La

⁴⁰⁰ TAYLOR, Carl, *Rural life...*, op cit, p.319.

⁴⁰¹ *Boletín del Museo Social argentino*, enero-febrero de 1946; p. 45. PONCE de LEÓN, Ana Amelia, *La educación en el medio rural. Enseñanza del hogar agrícola*, La Plata, 1946, Tesis para optar al título de ingeniera agrónoma; p.2.

⁴⁰² Ministerio de Agricultura de la Nación. *Anales*. 1943, p.59. CHARMASSON, Thérèse et autres. *L'enseignement agricole. 150 ans d'histoire*. Educagri, Preface de René Rémond, Dijon, 1999; p.12. VENIARD ZUBIAGA, E.. *Nuestro agro y sus problemas. Diez años de análisis periodísticos*. Buenos Aires, 1949; p.46, 179.

implantación de la “orientación agrícola” en la escuela común consistía en la organización de pequeñas huertas, almácigos y cría de animales de granja (provistos generalmente por los vecinos). Sin embargo no sólo las habilidades técnicas eran el objetivo, sino que se consideraban a estas prácticas como un vehículo para afianzar la “argentinidad”[como se ha analizado en capítulos anteriores], a través del amor a las labores características de nuestros campos. Pero no faltaba también quien relacionara los “*males del campo*” no sólo con la ausencia de una enseñanza que tuviera un verdadero sentido agrarista, sino con aspectos morales y religiosos. Así se hacía desde la *Revista de educación* bonaerense. Restaurar lo vocacional y misionero en la escuela rural, y darle a la educación un sentido social, formando la personalidad, basada en el amor a la patria y en los principios católicos, eran las finalidades atribuidas a la educación rural, de acuerdo con las constituciones nacional y provincial (en una época en que estaba vigente la educación religiosa en la escuela pública, a nivel provincial desde 1936 y nacional desde 1943). Todo ello enmarcado en una fuerte crítica a la anterior “*escuela liberal*”, que habría “*despersonalizado al maestro*”, ocupándose sólo de la escuela urbana. Se consideraba fundamental la identificación del docente con el medio, para que no fuera “*un mero contemplador del éxodo rural y un estadista de la deserción*”.⁴⁰³

El peronismo en el gobierno se valió de diversos procedimientos para propiciar un adiestramiento en las tareas del agro, entre ellos la publicación especializada *Mundo agrario*. Desde su segundo número la revista incluía una sección titulada “Orientación agrícola”, que ocupó por largo tiempo un lugar allí por derecho propio. Como una especie de declaración de principios, se afirmaba al presentar la sección que “*Mundo agrario procurará la divulgación de conocimientos agrícolas que puedan servir para la capacitación de la población rural y para la mejor ilustración de quienes en zonas urbanas sientan atracción por la vida y tareas del campo, quiere asimismo contribuir a la orientación agrícola en la escuela primaria*”. Esas páginas estaban destinadas no sólo a la familia, sino en especial a las maestras, con la presentación de diversos temas relacionados con el plan de estudios de la escuela primaria, con el objeto de que fueran coleccionados para ser utilizados en el aula. Desfilaban en las sucesivas ediciones

⁴⁰³ PELAEZ, Manuel. “Vocación y saber del maestro rural” en: *Revista de educación*. 1951; p.43-46, 50.

descripciones sobre las regiones geográfico-económicas, plantas de uso agrícola e industrial, animales domésticos, entre otros asuntos prácticos.⁴⁰⁴

Para 1951 se preveía la unificación nacional de planes y programas de estudio en las escuelas primarias, con la finalidad de lograr “*el ajuste racional de programas para adecuarlos a las exigencias pedagógicas modernas de manera que sirvan eficientemente a la formación plena del hombre argentino que reclama la grandeza, prosperidad y gloria de la Nación*”⁴⁰⁵. El “Programa de Educación Primaria” vigente en la jurisdicción nacional en 1949, había sido ajustado y presentado al año siguiente como la concreción de la adaptación de la escuela a un espíritu nuevo, el de la “*Nueva Argentina*” justicialista, y a él se debían adaptar las jurisdicciones provinciales.

En la provincia de Buenos Aires, por ejemplo, el encuadre legal en relación a la educación fue paulatinamente modificado, culminando en materia de educación común, con la sanción de la ley 5650 en 1951. Ella reemplazaba las disposiciones educativas vigentes desde principios del siglo XX, y se adecuaba a la norma nacional. Reglamentaba la enseñanza rural a la vez que la urbana, pues, a pesar de que en el Congreso de Educación realizado en Tandil en 1950 por el Ministerio de Educación de bonaerense, se intentó imponer un proyecto legislativo específicamente sobre educación rural, no se logró más que su inclusión en la ley 5650.

La preocupación del gobernador Domingo Mercante acerca de la educación se había centrado, en los primeros años de su gobierno, sobre la edificación escolar, en el medio urbano y más aún en el rural. Ambos aspectos recibieron un importante impulso a partir de su accionar. El gobernador hablaba en su propio nombre y entroncaba su acción en el “*pensamiento de junio*” [de 1943], cuando se refería a la importancia de la educación para llevar a cabo los ideales de justicia social y el afianzamiento de las tradiciones morales y religiosas de la población de su provincia. A semejanza de la jurisdicción nacional, también aquí se presentaba el interés por la formación técnica y profesional para preparar la mano de obra para la industria. Sin embargo, no se dejaba de propender, desde 1946, a la formación especializada del hombre de campo que permitiera el uso de procedimientos científicos en la explotación. En la escuela primaria

⁴⁰⁴ *Mundo agrario*, julio de 1949; p.18-19.

⁴⁰⁵ REPÚBLICA ARGENTINA, Presidencia de la Nación. *La Nación Argentina, justa, libre y soberana*. 1950; p.550.

se destacaba asimismo la implementación de prácticas de granja.⁴⁰⁶ Estas ideas no eran nuevas, pero adquirirían un sello particular cuando se las vinculaba a la afirmación de que todo aquél que trabajara tendría su parcela en propiedad; es decir, si se inscribía esta propuesta en una postulada reforma del agro, tal cual la presentaba en su discurso el propio Domingo Mercante.

La razón de esta posición del gobernador bonaerense se encontraba en “*las propias características productivas de la provincia que conduce, donde la prioridad de la actividad agroganadera era indiscutible frente al desarrollo industrial que se estaba promoviendo, [y] justificaban en parte, que su vinculación a la problemática del agro haya sido mayor que la del propio presidente de la Nación*”. También se ha presentado la hipótesis de que su posición se basaba en “*una estrategia política para crear redes clientelares que sustentaran un proyecto político alternativo al del gobierno central*”.⁴⁰⁷ Vale decir que, si bien su accionar se enmarcaba en el proyecto que proponía el presidente Juan D. Perón, no presentaba las características de total alineamiento y dependencia que luego tendría la política llevada a cabo por su sucesor Carlos Aloé; una diferenciación que provocó el inicio del ocaso político de Mercante luego de 1951.

Cuando en 1950 se realizó un balance sobre la actividad estatal en relación a las distintas áreas de gobierno -política económica, social, educación, salud y vivienda- llevada a cabo hasta el momento en toda la Nación, tanto a nivel federal como provincial, se destacaba que en la Provincia de Buenos Aires se alcanzaría en el período 1943-1951 a una inversión en educación de \$5.000.000 en edificios escolares. Durante el gobierno de Domingo Mercante se habían previsto construir 1629 escuelas y en 1949

⁴⁰⁶ PROVINCIA DE BUENOS AIRES. Legislatura. *Mensaje del gobernador de la provincia de Buenos Aires, Cnel. (r) Domingo Mercante a la Honorable Legislatura*. 1947; Idem, 1948; Idem. 1949. Por su parte, el Plan Trienal de la provincia otorgaba una gran importancia al sector agrícola, incluyendo la enseñanza especializada, lo cual estaba prácticamente ausente en el Primer Plan Quinquenal nacional, que otorgaba el mayor énfasis a la industrialización sustitutiva, y en lo educativo al sistema de educación técnica.

⁴⁰⁷ BLANCO, Mónica. “ ‘Reforma agraria’: discurso oficial, legislación y práctica inconclusa en el ámbito bonaerense, 1946-1955” en: *Ciclos*. año IX, N°17, 1er. Semestre 1999; p.91. También respecto al sistema bancario, el gobernador Mercante protegió los intereses de una provincia que asentaba su economía sobre tradicionales bases agrarias y un cinturón industrial en expansión, por lo que la política crediticia del banco provincial no dejó de lado las actividades agropecuarias, aún antes del ‘Cambio de rumbo’ de 1950, ver: GIRBAL de BLACHA, Noemí. “La provincialización estatal del Banco y su ingreso en el régimen nacional” en: DE PAULA, Alberto y GIRBAL de BLACHA, Noemí. *Historia del Banco de la Provincia de Buenos Aires*. tomo II, Buenos Aires, 1998; cap. XI, p.89, 96, 104. REIN,

estaban en ejecución 853, de las cuales 701 correspondían a escuelas rurales. Entre 1946 y 1948 se había concretado la creación de 141 escuelas rurales en la provincia. La voluminosa publicación que presentaba estos resultados para Buenos Aires y el resto del país, estaba organizada en base a imágenes gráficas destinadas a llegar en forma didáctica y directa a los diversos sectores sociales, especialmente a las clases populares, con textos breves y sencillos.⁴⁰⁸

En una interpretación muy propia de un gobierno de estilo populista, se contrastaba un antes y un después en la situación socioeconómica. Antes de la revolución de junio se presentaban las escuelas de campo como antihigiénicas, con clases frías y semidestruídas, poco apropiadas para el arraigo en la zona. En la ciudad, las escuelas eran descriptas como inadecuadas para la cantidad de población, con patios pequeños y húmedos. La gestión peronista/mercantista habría logrado una escuela rural amplia y alegre, con huerto y taller. En cuanto a la escuela urbana, ésta se habría modernizado, convertida en centro de cultura, calculada en proporción a la población escolar y en edificios adecuados.⁴⁰⁹ Una imagen que se intentaba afianzar a través de textos y folletos especialmente preparados para la enseñanza escolar, y que luego de 1952 solía ser atribuida directamente a la acción tutelar de Eva Perón. “*Qué manos maravillosas habrán hecho levantar ese prodigio de blancura?...*”, [se preguntaba a los niños de una escuela rural en una lectura preparada al efecto] ...”*pronto lo supieron: Eva Perón el hada buena...*”⁴¹⁰

Con el fin de reforzar las características esenciales y particulares de la escuela rural, la ley de educación establecía recomendaciones especiales para la misma. El aprendizaje de la lectura se haría principalmente en textos tomados de la literatura gauchesca y del folklore, que “*exalten la bondad y austeridad de la vida campesina, la*

Raanan. *Peronismo, populismo y política, Argentina 1943-1955*. Editorial de Belgrano, Buenos Aires, 1998; p.51.

⁴⁰⁸ REPÚBLICA ARGENTINA, Presidencia de la Nación. *La Nación Argentina, justa, libre y soberana*. 1950; p. 547.

⁴⁰⁹ Domingo Mercante ocupó la gobernación de la provincia durante dos períodos consecutivos, [1946-1948; 1949-1951] realizando una de las gestiones más eficaces que tuvo Buenos Aires hasta ese momento, que aseguró a la provincia estabilidad y desarrollo. PRESIDENCIA DE LA NACIÓN. *La Nación Argentina, justa, libre...*, p.547-548. PROVINCIA DE BUENOS AIRES. Legislatura. *Mensaje del gobernador de la provincia de Buenos Aires, Cnel. (r) Domingo Mercante a la Honorable Legislatura*. 1949; p.27-29. MERCANTE, Domingo A. . *Mercante: el corazón de Perón*. Ediciones de la Flor, Buenos Aires, 1995; p.103-104.

⁴¹⁰ PRESIDENCIA DE LA NACIÓN, Subsecretaría de informaciones, *La escuela en medio del campo*, s/f, (aprox de 1954)

belleza de los paisajes campestres y la importancia que para el desarrollo de la República Argentina tiene la actividad rural". La geografía económica rural debía recibir particular atención, y, en cuanto a la actividad práctica o manual, a los niños se les brindarían conocimientos utilitarios referidos a la producción, las industrias y artesanías de la zona y a las niñas labores e industrias domésticas rurales..⁴¹¹ Al caracterizar lo que se calificaba como "*educación peronista*", se establecían ciertos principios, desde la Presidencia de la Nación, a los que ésta debía ajustarse ya que "*la cultura impartida en los establecimientos educativos debe responder a un principio de nacionalidad de profundo arraigo*" al mismo tiempo que se afirmaba que "*nuestro líder exalta los valores autóctonos. Los episodios más significativos de nuestra tradición prócer, las excelencias de nuestro folklore, todo cuanto configura el espíritu mismo de la Patria debe representar el fundamento de la cultura argentina*".⁴¹² Se reforzaba en este discurso, como en los de las primeras décadas del siglo XX, la visión idílica de la vida en el campo, pero a la vez se brindaban los conocimientos utilitarios, en base a una división de género, como era tradicional en el contexto de un nacionalismo que reivindicaba lo autóctono basado en imágenes gauchescas o folklóricas, más que en la vida del mismo chacarero. Al mismo tiempo surgían contenidos más actualizados en el plan de estudios como el tema de la geografía económica rural, desarrollada con un sentido más moderno en los nuevos "manuales", que compendiarían los saberes de varias asignaturas.

La dignificación del trabajo rural y el arraigo de los productores como propietarios era uno de los objetivos propuestos por el "*plan de ruralización de la enseñanza primaria de los niños campesinos*". Desde allí también se promovía la "*visión del campo como fuente de confortación para el cuerpo y para el espíritu, recuperar la sólida y sobria clase campesina*".⁴¹³ Esta representación de la vida rural como impregnada de paz, tranquilidad y austeridad, como la contracara de la vida

⁴¹¹ PROVINCIA DE BUENOS AIRES, Cámara de Diputados, *Diario de Sesiones*,. 16/5/1951; p.148-149.

⁴¹² PRESIDENCIA DE LA NACIÓN, Subsecretaría de Informaciones, *La educación peronista a través del pensamiento de Perón*, Buenos Aires, 1952; pp. 6-7.

⁴¹³ SAMPAY, Arturo, "La educación en la reforma constitucional" en: *Revista de educación*. N°4, 1949; p.42. En un proyecto de "estímulo y compensación al maestro rural", de 1951, se afirmaba que "*la escuela rural es también un aspecto parcial de la gran tarea político- económica de elevación de la comunidad agraria, inseparable de los demás problemas propios del campo, tales como división de la tierra, comercialización de sus productos, etc...*", en: PROVINCIA DE BUENOS AIRES, Cámara de Diputados, *Diario de sesiones*. 15/5/1951; p.148-149.

propia del medio urbano, era, como hemos visto, un aspecto reiterado en bibliografía y documentación oficial, y no se refería solamente a un particular estilo de existencia, sino a la supuesta ausencia de conflictividad en la vida agraria, que venía siendo auspiciada por la dirigencia argentina desde la década de 1910.

Sin embargo, no se dejaba de reconocer, respecto a la elevación del nivel de vida en el medio rural, que si el perfil educativo era una de las cuestiones a resolver, también era, a la vez, complementaria de la tenencia de la tierra y la comercialización, entre otros problemas que debía encarar el Estado. Se afirmaba que *“la escuela rural es también un aspecto parcial de la gran tarea político- económica de elevación de la comunidad agraria, inseparable de los demás problemas propios del campo, tales como división de la tierra, comercialización de sus productos, etc...”*. Se resaltaba, una vez más, la función social del maestro en el ambiente rural, para servir de nexo entre el medio físico y el medio cultural en el ámbito de la familia de la campaña.⁴¹⁴

En cuanto al grado de instrucción impartido en las escuelas rurales, era indudable que influía en las posibilidades de encarar una orientación agrícola organizada. La situación era despareja en las distintas provincias de la región pampeana, siendo la de Buenos Aires, relativamente, la más favorecida. Generalmente las escuelas rurales comprendían hasta cuarto grado, como una formación básica. Entre Ríos era la provincia con más baja escolarización en la campaña, donde la mayoría de las escuelas no brindaban más que una instrucción hasta tercer grado, aunque era la jurisdicción con mayor porcentaje de población rural, que superaba largamente a la urbana. De ahí la necesidad de cumplir los objetivos propuestos en ese período de permanencia en la escuela, sin perjuicio de profundizarlos en los siguientes grados cuando se contaba con ellos.

Cuadro 46: Porcentaje de población urbana y rural- 1948

⁴¹⁴ PROVINCIA DE BUENOS AIRES, Cámara de Diputados, *Diario de sesiones*. 15/5/1951; p .148-149.

Provincia	Población urbana %	Población rural %
Buenos Aires	65,2	34,8
Santa Fe	55,3	44,7
Córdoba	49	51
Entre Ríos	40,9	59,1

Fuente: MAN, Dirección general de coordinación de economía agropecuaria, Dirección de Economía Agraria, *La escuela primaria rural en la organización escolar argentina*, Buenos Aires, 1948; p. 9.

Cuadro 47: Grado de instrucción impartido en las escuelas rurales de la Región pampeana- 1948

Provincia	% de escuelas rurales que imparten hasta el grado:						Grado medio impartido:
	1°	2°	3°	4°	5°	6°	
Buenos Aires		3	23	57	5	11	4°
Entre Ríos	3	38	40	13	1	4	3°
Córdoba	7	38	17	29	2	7	3°
Santa Fe	1	9	22	42	7	19	4°

Fuente: MAN, Dirección General de Coordinación de Economía Agropecuaria, Dirección de Economía agraria, *La escuela primaria rural en la organización escolar argentina*, Buenos Aires, 1948; p. 20.

En la provincia de Santa Fe se tomaron diversas medidas para enfrentar la situación. Por un lado se utilizaron mecanismos preexistentes, como los Centros de Enseñanza Elemental, intentando dar continuidad a su existencia. Por otra parte, en 1950 se extendió, por ley, el ciclo primario hasta sexto grado en toda la provincia, incluidas las escuelas rurales.⁴¹⁵

Para solucionar los problemas que se presentaban respecto a la asistencia de los niños a la escuela rural y para brindar una educación integral que abarcara a toda la familia, se había planteado en varias ocasiones la posibilidad de establecer aldeas escolares o colonias- escuela, pues el apreciable aumento en la matrícula en los precedentes sesenta años no podía ocultar el problema de la deserción escolar rural. La década del '40 no resultaba una excepción.

Cuadro 48: Aumento en la matrícula primaria- Provincia de Buenos Aires

Año	Número alumnos	% de aumento
1887	48.132	-
1897	75.480	56,8
1907	112.042	139,0
1917	211.996	340,4
1927	288.069	498,4
1937	363.268	654,7
1947	406.748	745,0

Fuente: PROVINCIA DE BUENOS AIRES, Dirección General de Escuelas, *Labor técnica, pedagógica y administrativa (gobierno Domingo A. Mercante)*, La Plata, 1948; p. 39. Cifras que por supuesto reflejaban el impacto de la inmigración masiva en la provincia.

Al respecto podemos citar un proyecto presentado en 1948, como “Plan de educación integral”... “*para familias que carecen de recursos morales y materiales que viven en el interior de nuestro país y para inmigrantes*”. La explotación se organizaba en granjas alrededor de un centro poblado, cuya administración incluía la educación general y agrícola para los niños de la colonia así como para los adultos. El tipo de explotación propuesto era la que se consideraba apropiada para la región pampeana, granjas establecidas concéntricamente alrededor del centro poblado. El proyecto fue girado para su consideración al Banco de la Nación Argentina, luego de haber pasado por la Dirección de Enseñanza Agrícola y la Dirección General de Protección al aborígen. El Banco de la Nación, en tanto administrador del ex- Consejo Nacional Agrícola, integró a este plan en un proyecto propio sobre creación de núcleos Agrarios Pre- cooperativos .⁴¹⁶ Lo interesante de este nuevo proyecto era que se dirigía a la familia en su totalidad, lo cual indicaba una de las preocupaciones fundamentales en este tipo de emprendimientos, cual era unir la colonización agrícola con una capacitación apropiada. El proyecto no se puso en práctica, pero una propuesta similar

⁴¹⁵ PEREZ, Alberto, “Sembrar abecedarios donde se siembran los trigales: la educación rural santafesina en el discurso del primer peronismo (1946-1955)”, en: *Historia de la educación. Anuario*, N°5, Buenos Aires, 2004; p. 108-109.

se logró en algunos casos, como en la colonia Manantiales de Chascomús, según se ha visto en el apartado anterior. Por otra parte, en cada colonia propiciada por el gobierno se debía fundar al menos una escuela primaria común, emplazada en el centro de la misma, para servir a los hijos de los colonos respectivos.

En un extenso artículo destinado a apoyar la colonización encarada desde el Instituto de Colonización de la Provincia de Buenos Aires, se afirmaba que “*uno de los mayores beneficios que reporta la colonización es que se multiplica la escuela rural en medios antes incultos. Esto es natural porque acrece la población campesina, siempre abundante en nuevas generaciones*”. Se lo hacía a través del ejemplo de una colonia “modelo” cercana a la ciudad de Chacabuco, corroborado por la bibliografía de la época.⁴¹⁷ Así ocurría en la visión de los profesionales de las ciencias agronómicas, para quienes el aspecto que hacía a la socialización del colono y su familia, a través de la escuela y otras instituciones comunes, se consideraba esencial y tan importante como el económico en la colonización, sin descuidar, por supuesto, el estímulo a la racionalidad de las explotaciones.

Sin embargo, la realidad no siempre coincidía con las propuestas de los agrónomos. No faltaban contradicciones con las normas legales tan alabadas y difundidas desde el Estado justicialista. En uno de sus estudios sobre el tema, Mónica Blanco ha destacado que para esta época el partido de Pergamino presentaba la peculiaridad de ser el único en la provincia de Buenos Aires en que se practicaba con regularidad la modalidad de la colonización. Allí, bajo el calificativo de “Colonias Agrícolas”, se desarrollaba, aún en los años cuarenta, el “*sistema tradicional*”, que mostraba la resistencia de los terratenientes más concentrados a la aplicación de la nueva normativa. Se trataba de grandes propiedades trabajadas bajo el sistema de arrendamiento, donde se manifestaban con particular dureza las pautas y restricciones establecidas al arrendatario en cuanto al uso del predio.⁴¹⁸ Por estas razones tampoco era

⁴¹⁶ Museo y Archivo del Banco Nación Argentina: H.D. *Carpeta especial 313. Comisión mixta para elaborar un plan de créditos y organización pre-cooperativa. Zona II. “Colonia agrícola- ganadera. Plan de educación integral*”, por Juan Andreani. Ministerio de Agricultura de la Nación. *Anales*. 1943; p.62.

⁴¹⁷ *Mundo agrario*, diciembre de 1949; p.105. TENEMBAUM, Juan L, “Administración de colonias agrícolas”, en: *Mundo agrario*, N°9, febrero de 1950;p62-63. BARSKY, Osvaldo, POSADA, Marcelo y BARSKY, Andrés, *El pensamiento agrario argentino*. Centro Editor de América Latina, Buenos Aires, 1992; hacen apreciaciones sobre Tenembaum y su obra Orientación económica... citada.

⁴¹⁸ BLANCO, Mónica, “Las colonias agrícolas: prácticas productivas y evolución de la gran propiedad – Pergamino, 1940-60”, en: *XVII Jornadas de Historia Económica*, Tucumán, 20-22 de setiembre de 2000 (en soporte electrónico).

posible pensar que otros beneficios sociales, como un mayor apoyo a la escolarización por parte del sistema colonizador podría cumplirse. Como se ha constatado en otros aspectos, en muchos casos el discurso no se condecía con los hechos, más allá de algunos logros.

La escuela era considerada propagadora de la tendencia hacia las labores rurales no sólo en la familia, sino también en la zona en que actuaba y en ese sentido era presentada como un “*organismo de acción al servicio del plan de vida de la Nación*”. A través de los niños o en forma directa se le atribuía la función de ejercer influencia en la región en que desarrollaba sus actividades; es decir que sin alejarse de su función pedagógica básica, sino como un “*complemento útil de ella*”, se pedía que su acción se dirigiera a “*mantener entre los productores ese imperativo que los debe orientar hacia una mayor y mejor producción*”.⁴¹⁹

“¿Cómo aplacar el espejismo de la vida ciudadana? ¿Cómo despertar en la población toda el apego a la vida campesina?”, –se clamaba desde el ámbito educativo nacional, para luego atribuir “*valor de remedio eficaz para la anhelada cura milagrosa a la enseñanza agrícola en la escuela primaria...*”. Quien hablaba era propulsor de esa tendencia, y la había experimentado recorriendo escuelas de los territorios nacionales. A la vez resaltaba la irradiación de la labor escolar a la familia, ya que “*los padres asimilan enseñanzas en forma directa e indirecta y las aplican en sus tareas mejorando desde la preparación del suelo hasta la comercialización de los productos*” En esa dirección se encaminaba la acción del Ministerio de Educación de la Nación al crear una comisión específicamente dedicada a la difusión de los huertos escolares, con el objetivo de propender a la formación de una conciencia hortícola y su proyección a la familia de los educandos. En última instancia era el huerto familiar la finalidad principal, pues se consideraba que los alumnos podían aplicar allí los conocimientos adquiridos en la escuela. La manera propuesta de llevarlo a cabo eran los “*huertos escolares demostrativos*”, supervisados por técnicos e ingenieros agrónomos.⁴²⁰

Las Escuelas de Orientación Granjera eran, por su parte, una estrategia del gobierno provincial de Santa Fe, las cuales eran escuelas primarias en las que se incluyó

⁴¹⁹ VERDEJO, Antonio, “La escuela puede ser útil a la producción”, en: *Mundo agrario*, junio de 1950, p.67.

⁴²⁰ *Mundo agrario*, junio de 1949. OLIVER, Florian, “Orientación agrícola”, en: Instituto Agrario Argentino, *Cultura rural*, año VIII, N°59, “Reseñas”, Buenos Aires, 1948; p. 76,80. PROVINCIA DE BUENOS AIRES, MAA. *Cartilla elemental, huerto del hogar*, 1952, vol. 1, N°10-

la materia orientación granjera regional con contenidos que trabajaban diversos aspectos de una explotación tipo granja, incluyendo las pequeñas industrias domésticas. Con el fin de asesoramiento se crearon en 1951 cargos de maestras orientadoras en esa especialidad que viajaban por el territorio en tareas de asesoramiento.⁴²¹

Otra iniciativa en ese sentido, fue la aplicación del “preaprendizaje” en las escuelas rurales. Este método, incluido en el plan de estudios desde 1949 y generalizado a las provincias en 1951 para alumnos de quinto y sexto grados, ya había estado previsto en la reforma Fresco de la provincia de Buenos Aires. Estaba dirigido a inculcarles nociones sobre algunas actividades prácticas, elegidas entre las siguientes: carpintería, metalistería, electrotécnica, cartonado y encuadernación, modelado y construcción, cestería, talabartería, educación para el hogar, aeromodelismo, juguetería y tareas rurales. Los trabajos agrícolas a realizar consistían en preparación de terrenos, conocimiento y uso de herramientas, cultivos de hortalizas y otras plantas, observaciones meteorológicas, cría de animales de granja y demás cuestiones prácticas para la huerta o granja, complementadas con conocimientos sobre arrendamientos, prenda agraria, cotizaciones y contabilidad agraria. En este caso, el agrónomo Antonio Verdejo, al comentar la norma, afirmaba que lo más apropiado era su ubicación en las zonas rurales más pobladas de chacras, donde el beneficio sería mayor. No se intentaba que el preaprendizaje se asimilara a una escuela agrícola profesional, sólo sería una preparación práctica para las labores del campo o del hogar campesino, inculcándoles además a los alumnos el valor del cooperativismo. Verdejo aprovechaba para apoyar la formación de clubes agrícolas juveniles que organizaría el Ministerio de Educación y solicitar a las autoridades que, además del preaprendizaje en la escuela se intensificara la acción asesora del Ministerio de Agricultura en el interior del país.⁴²² Se puede destacar en esta iniciativa a la vez que una continuidad con períodos anteriores, la inclusión de temas antes descuidados en la orientación agrícola, como el cooperativismo o estudio económico de arrendamientos, prenda, etc.

⁴²¹ PEREZ, Alberto, “Sembrar abecedarios donde se siembran los triguales: la educación rural santafesina en el discurso del primer peronismo...”, op cit, p. 111. Este autor encuentra elementos de coincidencia entre los intereses de los sindicatos que luchaban contra el uso de la mano de obra familiar, y el discurso de los actores vinculados a la educación, que se quejaban de la utilización de los niños en la explotación, que aumentaba el ausentismo y la deserción en la escuela rural. *Ibíd.*, pp. 115-116.

⁴²² Ministerio de Educación de la Nación. Dirección General de Enseñanza primaria. *Programa de educación primaria*. Buenos Aires, 1950; pp. 76-82. VERDEJO, Antonio, “El preaprendizaje en las escuelas rurales”, en: *Mundo agrario*, octubre de 1949; p. 92-93.

En 1953, cuando se puso en vigencia el Segundo Plan Quinquenal se reconocía abiertamente la “*función propagandística de la escuela a favor de la difusión y esclarecimiento de aquél [el Plan quinquenal]*”.⁴²³ La educación estaba incluida en el mismo como parte de la Acción social, y se consideraba que la acción educativa debía concurrir al logro de los fines sociales que perseguía el mismo. El docente, que era un agente del Estado, recibía la responsabilidad de conocer y difundir especialmente esos aspectos, con la tarea de “*inculcar su patriotismo en la carne de nuestro pueblo*”. Una cuestión que debían difundir los maestros era que “*la acción nacional, en materia de población, ha de tener como objetivo fundamental la conformación de la **unidad del pueblo argentino** sobre las bases y principios de la Constitución Nacional Peronista*”, un principio que la educación de los niños y jóvenes debía tener constantemente presente.⁴²⁴

El Plan debía servir de marco a las enseñanzas desde el jardín de infantes hasta el fin del ciclo escolar, intensificándose su tratamiento en los grados superiores, y se recomendaba que los contenidos del mismo formaran parte de la actividad habitual del aula y no presentados como temas especiales. Las revistas didácticas, los manuales y textos especiales para el tema lo desarrollaban en detalle, con actividades previstas a través de los *centros de interés* para los primeros grados y de las distintas áreas, a partir de cuarto grado.⁴²⁵

En relación con la educación rural el Segundo Plan Quinquenal determinaba que la acción de la enseñanza primaria debía concordar con las necesidades regionales, que serían orientadas según los objetivos correspondientes del capítulo de “Acción agraria”. El Ministerio de Educación, con asesoramiento del Ministerio de Agricultura de la Nación era el encargado de organizar la enseñanza agrícola general, para crear una *conciencia agraria nacional*. Con ese objetivo se debían organizar cursos anuales para los maestros, capacitación que sería retribuida mediante una bonificación especial si se

⁴²³ *La obra*, tomo XXXIII, N°511,1/4/1953,p.5

⁴²⁴ Ministerio de Educación de la Nación, Cuadernos para el maestro argentino, *Justicialismo*, II parte, Segundo Plan Quinquenal, Buenos Aires, 1953;p.11 [resaltado en negrita en el original]. PRESIDENCIA DE LA NACIÓN, *Una nueva mística y una nueva tónica en la enseñanza argentina*, Buenos Aires, 1953; p.7.

⁴²⁵ IANANTUONI, Domingo Rafael, *El segundo plan quinquenal al alcance de los niños*, Editorial Laserre, 1953. *Tierra nativa. Plan Quinquenal, su desarrollo*, cuarto grado,1953. *Manual del alumno*, op cit. *La Obra*, tomo XXXII, N°505,1/6/1952; p. 125,137,141, los ejemplos se reiteran hasta el final del período. AIZCORBE, ASTOLFI y FESQUET, *El trabajo en la zona agropecuaria*, 5° grado,

ejercía la docencia en el campo. Al presentar un análisis del plan con objetivo de divulgar su acción educativa, se afirmaba que contenía disposiciones dirigidas a la eliminación de las “*escuelas tipo de inadaptado*”, es decir las que no cumplían con su finalidad de asentar al joven en la campaña. “*La escuela divorciada ella misma del medio creó esos tipos de hombres que resultaban campesinos rudos* [cursiva en el original] *en la ciudad y compadritos de ciudad en el campo*”, se analizaba al tratar los problemas que aún no habían sido solucionados, y que en base al Plan el Estado se proponía subsanar. El objetivo era lograr que la población campesina no sólo aumentara su capacidad de producción racional, sino su mayor interés por el ambiente rural, en el cual se había criado, sin el cual se consideraba que no se podría alcanzar un gran adelanto en la producción.⁴²⁶

Aunque el lenguaje empleado en los textos se adaptada a la *doctrina nacional justicialista* y al utilizado en los instrumentos de planificación, los métodos propuestos no diferían de los tradicionales, es decir “*buscar en el propio ambiente que la rodea [a la escuela] los tópicos de enseñanza que puedan resultar más útiles*” para una orientación agrícola. Se advertía que no se podía dejar despoblar los campos por falta de capacitación de los jóvenes, ésta les proveería la forma de comprender las ventajas y atractivos de una explotación rural técnicamente orientada.⁴²⁷ La responsabilidad recaía en el Estado a través de los diversos instrumentos de acción que debía poner al alcance de la población rural.

Dado que las escuelas rurales presentaban diversas dificultades, por su aislamiento, para cumplir con una enseñanza agrícola activa e informada, se implementaron en la época diversas acciones de extensión. Las *aulas rodantes*, que tenían antecedentes de varias décadas, seguían siendo una opción importante, por medio del ferrocarril o el transporte automotor, según las condiciones de acceso de cada zona. Se las calificaba de “*verdadera misión de acción social agraria*”, a cargo del Ministerio de Agricultura de la Nación y otros organismos provinciales, y se preveía continuar y afianzar iniciativas que ya contaban con el apoyo de los funcionarios de extensión

Kapeluz, 1953. El *Manual Estrada* por su parte insertaba una versión resumida del Segundo Plan como una especie de apéndice, en: *Manual Estrada*, VIº grado, 1953, p.A-G.

⁴²⁶ PRESIDENCIA DE LA NACIÓN .Subsecretaría de Informaciones, *Segundo Plan Quinquenal*, Buenos Aires, 1953; pp. 91, 189.

⁴²⁷ PRESIDENCIA DE LA NACIÓN .Subsecretaría de Informaciones, *La educación en el segundo Plan Quinquenal*, Buenos Aires, 1953; p. 11-12.

agraria de las distintas jurisdicciones. Equipos especiales de granja, sanidad vegetal, lechería, semillas, vivero, etc, según las actividades que se proponían difundir, se movilizaban por las distintas zonas. En la provincia de Buenos Aires era el ferrocarril provincial el que llevaba un equipo transportable para hacer llegar a las escuelas rurales lo necesario para las clases teórico-prácticas de agricultura.⁴²⁸

Además de las aulas rodantes, se preveían otros recursos, como las transmisiones radiotelefónicas, la biblioteca agraria y la cinematografía. En cuanto a la radio, ya se la venía utilizando como un recurso de alfabetización para quienes no podían acercarse a una escuela (urbana o rural), a través de la “*escuela del aire*”, organizada por el Ministerio de Instrucción Pública, el Ministerio del Interior y la Universidad Nacional de La Plata. En lo específicamente agrario el Ministerio de Agricultura de la Nación, el Instituto Agrario Argentino y el Ministerio de Obras Públicas de Buenos Aires propagaban audiciones sobre diversos temas, como Consultorio agrícola, cátedra rural, Orientación campesina, hogar agrícola y sobre temas relacionados con celebraciones como día del árbol, del agricultor, etc. Eran programas de difusión para adultos, pero el Instituto Agrario se proponía realizar transmisiones para los escolares con auspicio del Ministerio de Obras Públicas, lo cual fue apoyado a su vez por el Consejo de Educación bonaerense.

La revista *Mundo agrario*, con fines didácticos se expandió también en el ámbito radial, para llegar con su mensaje al habitante rural. En mayo de 1950, inauguró la audición “*Para Ud., amigo del campo*” en radio El Mundo, favorecida por el hecho de formar parte de las entidades pertenecientes a la editorial Haynes, expropiada por el gobierno peronista. Lo hacía en colaboración con el Ministerio de Agricultura de la Nación, con la finalidad explícita de ser “*un aporte de valor en la acción oficial de estimular la producción*”.⁴²⁹ Acudir al medio radial era una característica de la época y las estrategias dirigidas a llegar a los hogares rurales, no sólo con el consejo técnico,

⁴²⁸ *Boletín de agricultura de la provincia de Buenos Aires*, 1946; p.57-59.

⁴²⁹ *Mundo agrario*, junio de 1950; p.35. En 1946 el primer gobierno de Juan Perón expropió el diario “El Mundo” (y el resto de publicaciones del grupo de la editorial Haynes, con la Radio El Mundo incluida) y lo mismo hizo con la “La Razón”, “El Laborista” y “Noticias Gráficas”, además de tener un solo medio adicto antes de asumir, “La Epoca”, crear otro propio, “Democracia”, y tomar “La Prensa” en 1951. Con eso formó una “cadena oficial” llamada ALEA, donde la joya principal era precisamente Editorial Haynes por su capacidad impresora. Tanto es así que, aparte de “El Mundo”, en ese edificio de Río de Janeiro 300 se imprimían las revistas “*Mundo deportivo*”, “*Mundo infantil*”, “*Mundo atómico*”, “*Mundo argentino*” y otras. En: Russovich, Rosa M.B. de y Lacroix, María Luisa, *De Radio y poder en la Argentina 1920-1953*., UNLZ (soporte electrónico).

sino con la difusión de la política estatal, a través de un estilo coloquial formaron parte importante de las políticas de Estado del peronismo. Esta batería de acciones se intensificaron a partir de 1949 y procuraban apuntalar la política económica justicialista, dedicada a partir de entonces a favorecer al agro como un instrumento para salir de la crisis.

IV.4- La visión del agro en la bibliografía escolar de la época

Una de las formas de encarar el tratamiento de los temas relacionados con el agro en la escuela, era canalizarlo a través del estudio del espacio, que se presentaba generalmente como un estudio regional del país, destacando aspectos físicos y socioeconómicos en los grados superiores. Mientras tanto en los primeros grados se presentaba como un contraste entre la ciudad y el campo.

La *escuela nueva* o *escuela activa* seguía brindando un marco adecuado para este tipo de enseñanza, desde la práctica docente y revistas didácticas, más que desde el punto de vista institucional, coexistiendo por supuesto con tendencias más tradicionales. Pero lo importante a destacar es que fue este período en que se publicó una gran variedad de textos sobre esta corriente pedagógica, -de origen nacional o de España- a la que adherían, por su orientación didáctica desde tiempo atrás, las revistas destinadas a los maestros, (*La Obra* principalmente) lo cual aseguraba una llegada muy amplia a los mismos. Según la *escuela activa* los programas debían desarrollarse a través de *asuntos* o temas y no por disciplinas.

Los asuntos se definían como ejes interdisciplinarios y el énfasis estaba dado en las actividades y las ejercitaciones ya que el papel del niño debía ser activo en cuanto a posibilidades de actuar y modificar el ambiente que lo rodeaba. “*La palabra que al alumno se presenta con dificultades de comprensión encuentra su explicación completa en la acción*”, se afirmaba, a la vez que “*todo trabajo que se proponga al niño ha de responder a sus necesidades de actividad, a sus apetencias internas y externas*”. Se favorecían los locales abiertos para las escuelas, los cultivos escolares, cría de animales, la vida al aire libre y la formación de pequeños museos de ciencias naturales. Para llevarlo a cabo nada mejor que los ambientes campestres, en contacto con la naturaleza,

por eso se hablaba de establecer colonias de educación.⁴³⁰ Por otra parte, en las escuelas rurales también se debía aplicar el método de proyectos, y transformarlas así en “*escuela activa*”, pues “*es preciso dotar a la escuela rural de muchas más posibilidades de eficacia que a la gran escuela urbana hasta el punto de erigirla en un pequeño mundo de relaciones sociales, contrarrestando de esta manera su natural aislamiento*”. La casi totalidad de la vida de la escuela debía girar en torno a un campo o granja anexos, según recomendaciones del pedagogo español Fernando Sainz, para aplicar en su país y en toda nación esencialmente agricultora, y cuyos textos, junto a los de otros propulsores de la escuela nueva como el prestigioso Lorenzo Luzuriaga, eran difundidos en Argentina a través de la editorial Losada de Buenos Aires.⁴³¹

En el contexto de la política justicialista la *escuela activa* debía adaptarse a sus lineamientos, es por eso que *La Obra*, (la tradicional revista didáctica que databa de 1922), afirmaba, en defensa de esa corriente pedagógica, que “*no entraña el más insignificante obstáculo para el cumplimiento de la totalidad de los fines que el Estado ha establecido para su escuela*”⁴³². No en vano esta publicación especializada se continuó editando durante todo el período, mientras otras dejaron de aparecer como la *Revista de instrucción primaria* en 1948 y el *Monitor de la educación común* en 1949.

Para acercarse al tema de las representaciones del mundo rural, podemos analizar tanto esas publicaciones destinadas a los maestros y que los guiaban en la confección de sus planes de clase, como los textos utilizados en la actividad escolar. El análisis de ambos puede ilustrar la manera en que los distintos temas se trataban en la escuela. Los “libros de lectura” presentaban series graduadas de textos, cuya finalidad principal era el mejor aprovechamiento de la lectura y el vocabulario. Para la transmisión específica de contenidos se utilizaban generalmente otros sistemas; que variaban según las épocas y que frecuentemente coexistían; como los libros dedicados a asignaturas específicas (Historia, Instrucción Cívica, Ciencias Naturales); “Enciclopedias escolares”, que abarcaban distintas materias, (antecesoras de los

⁴³⁰ MALLART, José, *La escuela del trabajo. Colonias de educación*, Colección “Escuela activa” dirigida por Lorenzo de Luzuriaga, Losada, Buenos Aires, 1949; pp. 27, 46, 96.

⁴³¹ SÁINZ, Fernando, *El método de proyectos en las escuelas rurales*, Losada, 4ª. Edición, 1963 (la primera edición era de 1945); p. 8-10.

⁴³² *La Obra*. 10/9/1944, N°411; p.470. FERRIÉRE, Adolfo. *La escuela sobre medida a la medida del maestro*. Biblioteca de Cultura Pedagógica, Kapeluz, 1947; p. XVII entre otras.

“Manuales”), y luego, a partir de fines de la década del '30, los llamados Manuales, adaptados periódicamente a los planes nacionales y bonaerenses vigentes.

Para este estudio recurrimos a la consulta de “Manuales” (editorial Kapeluz , editorial Estrada), así como a las Revistas Didácticas para ejemplificar la aplicación de los contenidos del Plan de Estudios, pero no se utilizarán en especial libros de lectura, salvo en algunos casos específicos, pues tanto los Manuales como las publicaciones permiten analizar el desarrollo de los temas del programa, que eran expuestos en detalle para cada grado, y con indicaciones para el docente, que revelaban la intencionalidad de la propuesta.⁴³³

La problemática de las formas de vida en la ciudad y en el campo formaban parte de los *asuntos* abordados en los primeros grados de la escuela primaria. El tema se podía presentar como estudio en forma comparada, tal como sucedía en la *Revista de instrucción primaria* -una publicación no oficialista, que dejó de aparecer luego de 1948- y se articulaba en torno a tres núcleos: las “*características naturales y sociales*”, la “*vida humana*” y el “*intercambio*” entre ambos ambientes.

La ciudad era presentada como una gran concentración de población, con muchos barrios, con trazado como tablero de ajedrez, y habitantes dedicados a la industria, al comercio o al trabajo en oficinas. El campo era caracterizado por su población dispersa; a sus habitantes los identificaba como campesinos. La visión de la vida en el campo seguía siendo idílica como en épocas anteriores: se suponía que era una vida sencilla, la alimentación basada en “*los productos naturales que le brinda el suelo y lo obtenido con su trabajo*”. Se les informaba a los niños que el campo se trabajaba “*en forma intensiva*”, aunque existían aún zonas “*de aspecto primitivo*”, a las que la tecnología aún no habría arribado. Al referirse a “*la vivienda*”, entre las

GUIRTZ, op cit. p. 134. GVIRTZ, Silvina. “Higiene, moral y ciencia. Las funciones del tema ‘cuerpo humano’ en la escuela (Argentina, 1920-1940)” en: ASCOLANI, Adrián (comp.). *La educación en Argentina. Estudios de historia*. Ediciones del Arca, Rosario, 1999, p.191.

⁴³³ En relación al uso de libros de texto como fuentes históricas, han sido utilizados con fines diversos por: PLOTKIN, Mariano. *Mañana es San Perón*. Ariel, Buenos Aires, 1994; REIN, Mónica Esti. *Politics and Education in Argentina, 1946-1962*. M.E.Sharp, New York, 1998. REIN, Raanán. *Peronismo, populismo y política. Argentina, 1943-1955*. Editorial de Belgrano, 1998; cap.3. WAINERMAN, Catalina y BARK de RAIJMAN, Rebeca. *Sexismo en los libros de lectura de la escuela primaria*. IDES No13, Buenos Aires, 1987; p.32. PLOTKIN, Mariano. “Socialización política y discurso populista” en: ALVAREZ JUNCO, José y GONZALEZ LEANDRI, Ricardo (comp.). *El populismo en España y América*. Editorial Catriel, Madrid, 1994. WAINERMAN Catalina y HEREDIA, Mariana. *Mamá amasa la masa?*. Editorial de Belgrano, Buenos Aires, 1999. CORBIÉRE, Emilio. *Mamá me mima, Evita me ama. La educación argentina en la encrucijada*. Sudamericana, 1999.

descripciones de las mismas se incluía naturalmente un contraste entre los dos ambientes. El ejemplo de ciudad elegido era generalmente Buenos Aires y su historia, y a diferencia de otras épocas no se eludía la referencia a los barrios obreros. Se enfatizaba, no obstante, el intercambio entre campo y ciudad, en el aspecto comercial. Las actividades sobre el tema se repetían en las distintas áreas: historia, geografía, instrucción cívica y lenguaje.⁴³⁴

En la enseñanza del “lenguaje”, el contraste establecido entre la vida en la ciudad y la vida en el campo se presentaba como tema de redacciones, que no dejaban de tener un contenido tradicional y criollista como por ejemplo “*el caballo. fiel amigo del hombre*”, “*el rancho*”, “*el fogón*”, “*un día de asado*” o “*la tapera*”, lo cual no dejaba de ser típico de la época en arte, cine y literatura. Como formas organizativas de la producción rural se citaban la estancia, la chacra, la quinta y el tambo, pero no había alusiones al sistema de propiedad de la tierra. En los grados superiores el tema rural aparecía en geografía y en los temas de lectura para la enseñanza del idioma nacional; se recomendaba conversar con los niños sobre “*las riquezas del campo argentino y la necesidad de brazos vigorosos para las faenas agrícolas*”.⁴³⁵

En 1949 se habían comenzado a modificar los planes de estudio a nivel nacional, aprobándose en 1950 el Programa de Educación Primaria para el año siguiente, base de la futura unificación de los planes en todo el país. Es interesante entonces destacar el programa de geografía, y los núcleos temáticos a tratar en el aula. Quedaba en el mismo circunscripta a segundo grado la comparación específica entre el medio urbano y rural, articulándose en torno a la observación de las actividades humanas, la interdependencia entre ambos medios, el estudio del ambiente natural (suelo, agua, plantas, animales), los medios de vinculación y las formas de vida en cada lugar. La presentación era semejante a la realizada hasta entonces, pero con inclusión de algunas temáticas propias del peronismo, en especial cuando se inscribían los contenidos en el Segundo Plan Quinquenal. Es de destacar que en el programa, al analizar las relaciones entre campo y

⁴³⁴ *Revista de Instrucción Primaria*. N 938, 1/3/1946; p. 22. La publicación había comenzado a editarse en La Plata en 1911, y tenía difusión no sólo en el interior de la provincia de Buenos Aires, sino que se recibía también en otras zonas del país; en 1948 dejó de aparecer, presumiblemente por problemas financieros derivados de la escasez de papel y de la falta de apoyo oficial.

⁴³⁵ *Idem*, tercer grado; N°980, 1/7/1948; p.25.

ciudad, estas se presentaban como una interdependencia, en la que se ponían de relieve las necesidades mutuas que los vinculaban.⁴³⁶

Cuadro 49: Plan de estudios para 1951

<u>Grado</u>	<u>Temas</u>
Primer grado	Conocimiento objetivo de la escuela y del hogar
Primero superior	Conocimiento del lugar o el barrio asiento de la escuela
Segundo grado	El centro poblado y la zona rural
Tercer grado	La ciudad de Buenos Aires o la provincia en que se asienta la escuela
Cuarto grado	El territorio argentino y regiones físicas
Quinto grado	Aspecto económico de la Argentina
Sexto grado	Geografía general y argentina

Fuente: Ministerio de Educación de la Nación. Dirección General de Enseñanza Primaria. *Programa de educación primaria*. Buenos Aires, 1950.

En los grados superiores se estudiaban las distintas regiones argentinas, comenzando por la provincia sede de la escuela. Se resaltaba en este caso la geografía física y las condiciones naturales; vinculadas además con la acción del hombre sobre la naturaleza, la cual era considerada instrumentalmente, y la región como un lugar a utilizar y explotar económicamente.

El concepto de región era entonces el que articulaba en gran parte el estudio en la escuela de las cuestiones que nos ocupan. La división regional utilizada en los textos de la época (y vigente por largos años en los textos escolares) era ciertamente arbitraria, es decir “*una configuración delimitada subjetivamente y cristalizada en el tiempo*”. No tenía en cuenta la posibilidad de generar una contradicción entre el sistema productivo y la organización del espacio. Normalmente en los estudios regionales-aún más en los escolares- no se advertía en toda su dimensión el hecho de que el sistema productivo daba lugar a “*procesos en permanente dinámica y cambio*”. Se intentaba describir todo el proceso que implicaba al sistema productivo, como si el mismo pudiese tener lugar

⁴³⁶ Ministerio de Educación de la Nación. Dirección General de Enseñanza primaria. *Programa de educación primaria*. Buenos Aires, 1950. ASCOLANI, Adrián. “La pampa pródiga: una imagen para escolares y extranjeros (1920/1945)”, ponencia presentada en *Avatares del pasado y tendencias actuales*,

totalmente dentro de las regiones consideradas. Se partía del supuesto de que “*los fenómenos socioeconómicos no son ejecutados por agentes económicos y sociales, sino que es la misma región la que asume ese rol*”. Por lo tanto es común la afirmación de que la región creció o que posee tal actividad industrial o agraria, etc.⁴³⁷ Esta es la visión que predominaba en la época en los planes de estudio y su desarrollo a través de las publicaciones didácticas o manuales escolares, pero muy imbricada con la participación del Estado nacional como agente dinamizador del conjunto de las actividades productivas, a través de su intervención directa o indirecta, frecuentemente identificada con la del presidente Perón.

Los textos utilizados para estos temas, a partir de cuarto grado eran los llamados “Manuales” , que destacaban aspectos semejantes a los que formaban parte de las revistas didácticas, en referencia al sector rural. La dispersión de la población, la vida activa y sana, eran características que se atribuían a la vida agraria, a la vez que se subrayaba la persistencia de costumbres criollas junto a los adelantos técnicos más modernos. Es de notar, por otra parte, la afirmación reflejada en un manual muy utilizado en la época, de que en la región pampeana “**únicamente un veinticinco por ciento [de la población] es extranjero**”⁴³⁸. Esta frase, destacada en negrita en el original, referida a una región donde era reconocido que la inmigración tuvo su asiento principal, con un especial énfasis en ese “únicamente”, nos remite a un nacionalismo que deseaba destacar el crecimiento del elemento criollo de la población. Una afirmación coherente con los lineamientos que reforzaban los conceptos de patria y argentinidad que el peronismo exaltaba en todos sus discursos.

Al tratamiento de las regiones en su aspecto físico se unía el análisis del aspecto económico de la geografía argentina en quinto grado. Se dividía entonces al país en *zonas de producción*. En el caso de un prestigioso y muy difundido manual, presentaba a la llanura pampeana, “*zona de cereales y oleaginosos*” afirmando, en primera

2° Seminario internacional: *textos escolares en Iberoamérica*. Universidad Nacional de Quilmes, 1997; p.6; destaca por el contrario la escisión que se presentaba en los libros de texto hasta 1945.

⁴³⁷ ROFMAN, Alejandro. *Las economías regionales a fines del siglo XX*. Ariel, Buenos Aires, 1999; p.15-16. VAN YOUNG, Eric. “Haciendo historia regional. Consideraciones metodológicas y teóricas” en: *Anuario IEHS*. Tandil, Instituto de Estudios Históricos Sociales, 1988; p. 255-281.

⁴³⁸ ROMERO, Joaquín, ASTOLFI, José y otros. *Manual del alumno*. quinto grado, Editorial Kapeluz, 1950; p.419. La primera edición del mismo era de 1938, pero se declara que la edición de 1950 estaba “Desarrollada de acuerdo a los nuevos programas”. Por otra parte es conocido que esta editorial publicaba el “Manual del alumno” y el del “alumno bonaerense”, en el primer caso se seguía el programa

instancia, que era “*la más rica del país*”. Para explicar las razones de la frase se aducían cuestiones que tenían que ver con factores humanos –“*el trabajo incesante del hombre*”- pero también con condiciones naturales y políticas estatales . En cuanto a la naturaleza se destacaban los factores favorables – el suelo fértil, la distribución de las lluvias -, sin dejar de tener en cuenta aspectos desfavorables como las sequías, lluvias excesivas y heladas.⁴³⁹

Se presentaba luego a los niños los resultados del trabajo humano. Desfilaban entonces, como temas a estudiar, los agentes determinantes de la producción, la chacra, industrias derivadas, centros fabriles, vías de comunicación, vida y costumbres, centros de población. El asunto se inscribía -como característica de los tiempos- en el contexto de la “*recuperación económica nacional*” emprendida por el gobierno, lo cual era una cuestión destacada en todos los núcleos temáticos tratados. En sexto grado, el programa incluía una unidad temática sobre “*Potencialidad económica argentina*”, que trataba el desarrollo agrícola, ganadero e industrial y otra que específicamente se titulaba “*Recuperación económica nacional*”, que analizaba temas tales como flotas, puertos, ferrocarriles, electricidad, comercialización de cosechas, repatriación de la deuda y la planificación llevada a cabo por el gobierno. La intervención del Estado era puesta en evidencia en todos los contenidos, recalcando la defensa de la producción nacional en sus distintos aspectos, y la eliminación de la intermediación.⁴⁴⁰

En efecto, en el ámbito de la comercialización de la producción agropecuaria se enseñaba a los niños que antes del gobierno justicialista la misma era realizada por consorcios extranjeros que fijaban los precios, con la consecuencia de que las riquezas se iban del país. Luego el Estado se había hecho cargo de esa tarea [a través del IAPI] y el resultado era que las ganancias quedaban “*en nuestra tierra*”. Una de las presentaciones dividía el comercio en períodos: 1° de *preparación* 1852-1891, 2° de *actividad*, con balanza generalmente positiva, 1891-1914, 3° de *iniciativas* , 1914-1920, con saldos favorables, industrias para suplir productos importados, 4° de *oscilaciones* 1920-1934, con crisis, 5° de *economía dirigida*, el Estado realiza una supervigilancia del

nacional, que en esta ocasión serviría de base a la unificación de 1951. La mayor diferencia se daba en tercer grado cuando se preveía el estudio de la provincia específicamente.

⁴³⁹ Ministerio de Educación de la Nación. Dirección General de Enseñanza primaria. *Programa de educación primaria*. op cit, p.81.

comercio exterior, 1935-46, tratados y control de cambios, y 6° de *recuperación ecocómica*, desde 1946, caracterizado por la “*reconquista*” de los servicios públicos, organización de la industria y transporte, y la distribución en el exterior de la producción.⁴⁴¹

En cuanto a la estructura agraria, la explicación que se hacía llegar a los educandos comenzaba por diferenciar las explotaciones agrícolas de las ganaderas. En el primer caso se decía que la tierra estaba dividida en *chacras*, utilizándose esa denominación tanto para las explotaciones de pequeña extensión como para las que ocupaban leguas, pero dedicadas a la agricultura. La denominación *estancia* se reservaba para los establecimientos ganaderos. Se dejaba constancia también que dos tercios de las tierras cultivadas lo eran a través de arrendatarios, y la importancia del uso de maquinarias agrícolas.⁴⁴² El papel de los distintos actores económicos quedaba subsumido ante la fuerte presencia estatal en todos los ámbitos relacionados con la producción rural. Por otra parte, la interpretación que de la intervención del Estado se hacía conocer a los alumnos se reiteraba en los distintos textos utilizados como material didáctico en la escuela.

El gobierno justicialista se mostraba presente para ayudar a la gente por medio de créditos, auxilio al agricultor, definiendo los límites del derecho a la propiedad e incidiendo en la política económica a través de diversos organismos oficiales, los cuales eran tema de lectura y estudio en la escuela. El Estado aparecía como “*el único motor de progreso*”, particularmente en el medio rural, donde, junto a una revaloración de la tradición y el Martín Fierro, aparecían elementos modernos, como la mecanización, pero siempre asociados a esa acción estatal y personalmente a Juan Perón y Eva Perón.⁴⁴³

Cabe destacar que respecto a la promoción de las políticas gubernamentales y de las figuras de Perón y su esposa, se mostraban mucho más laudatorios los libros de lectura editados después de 1952, que los *manuales* y las revistas didácticas de la misma época.

⁴⁴⁰ Ministerio de Educación de la Nación. Dirección General de Enseñanza primaria. *Programa de educación primaria*. op cit, p.81. ROMERO, Joaquín, ASTOLFI, José y otros. *Manual del alumno*. quinto grado, Editorial Kapeluz, 1950; p.415-417.

⁴⁴¹ ROMERO, ASTOLFI y otros, 1950, op cit; p. 417.

⁴⁴² ROMERO, ASTOLFI y otros, 1950, op cit; p. 417. AIZCORBE, ASTOLFI, J. y FESQUET, A. *Nuestra producción de alimentos*. 4° grado, Kapeluz, 1950. AIZCORBE, ASTOLFI, J. y FESQUET, A., *El trabajo en la zona agropecuaria*, conocimientos básicos, serie para quinto grado, Kapeluz, Buenos Aries, 1953; p. 50-51.

Estos presentaban todos los temas propios del discurso político justicialista, como una necesidad de adaptación a las políticas educativas vigentes, especialmente ante el endurecimiento del autoritarismo del régimen, pero evitando excesivos entusiasmos de alabanza.

IV.5- Los clubes, juventudes agrarias y las misiones monotécnicas

Otra manera de atraer a los jóvenes rurales consistía en propiciar “clubes agrícolas o centros juveniles agrarios”, una idea que no era nueva, pues ya la había puesto en práctica diversas entidades (como la Federación Agraria desde los años '30) y reparticiones oficiales. Durante la década de 1940 se intensificaron las acciones al respecto, desde distintos sectores. La Dirección de Agricultura, Ganadería e Industrias de Buenos Aires intensificaba su campaña de fomento escolar de las industrias de granja a través de los “clubes del trabajo agrícola”, de los cuales se contaban 260 en toda la provincia a fines de 1943. Una iniciativa sostenida a pesar de los cambios en el poder político bonaerense, pues en 1954 se creaba una comisión interministerial entre los ministerios de Educación y de Asuntos Agrarios para intensificar esa acción. El tema se inscribía esta vez en la “campaña de 100.000 granjas” propiciada por el gobernador Carlos Aloé . En el caso de la provincia de Entre Ríos sería su Dirección de Política Social Agraria la que apoyara la creación de Centros Juveniles Agrarios, pero poniéndolos expresamente bajo los auspicios de las cooperativas más importantes y de más arraigo en el ambiente rural de la provincia. Se hacía hincapié en sus fundamentos en la enseñanza del cooperativismo, la práctica de deportes y la difusión de bibliotecas.⁴⁴⁴ En 1947, el MAN había encarado una “cruzada de la vocación agropecuaria”, con el objetivo de “despertar en la juventud rural el deseo de mejorar y perfeccionarse en el trabajo agrícola y ponerla de manifiesto en concursos y exposiciones, donde se presentarán los productos obtenidos en sus propios hogares..”, una de las maneras de llevarlo a cabo eran precisamente los clubes agrícolas escolares, a través de la difusión de conferencias, distribución de semillas, etc.⁴⁴⁵

⁴⁴³ PLOTKIN, Mariano. *Mañana es San Perón*. op cit; pp. 187-189.

⁴⁴⁴ *Mundo agrario*, octubre de 1954; p.28. Provincia de Buenos Aires, MAA, *Memorias 1954-1955*, La Plata, 1955; p.38,43. *Boletín de agricultura, ganadería e industrias* , MOP, La Plata, set. de 1943; p.28.

⁴⁴⁵ MAN, *Memorias*, 1947; p.88.

Cabe destacar que, desde el ámbito privado, las cooperativas ya venían realizando acciones en ese sentido. En 1944 la Asociación de Cooperativas Argentinas, entidad de segundo grado, llevó a cabo, en la ciudad de Olavarría, el congreso constituyente de las *Juventudes Agrarias Cooperativistas*. La Declaración de Principios emanada de dicho congreso, constituyó una guía para la acción de estas organizaciones, considerándolas “*como una necesidad del movimiento cooperativo que, ... aspira a trascender sus fines inmediatos preparando a las nuevas generaciones para llevar la acción cooperativa hasta sus máximas posibilidades económicas y morales, consolidando en el campo argentino formas de posesión de la tierra, explotación comercialización, transporte, educación, cultura y vida familiar y social*”. Una institución que resaltaba su carácter particular, prescindía de cualquier aporte oficial y/o estatal y, por ende, no estaba atada a tener que responder a determinadas corrientes políticas o sectoriales.⁴⁴⁶

La combinación del sistema de clubes agrícolas con cooperativismo era por su parte, la propuesta difundida a través del Instituto Agrario Argentino, con una gran dosis de idealización y poetización de la vida rural. Así, se consideraba que por medio de la cooperativa rural, los niños trabajarían jugando junto a la naturaleza y llegarían a ser “*hombres de alma campesina, habituados al saber virtuoso y digno del trabajo, sabedores de la gloria incomparable de la libertad, que da el aire ancho de la pampa...*”. La proposición concreta era la distribución de tareas, en grupos de jovencitos, en actividades de apicultura, horticultura y avicultura donde primara la cooperación y el trabajo colectivo, para sumarlos finalmente en una actividad más amplia, la de la granja.⁴⁴⁷

Una iniciativa de enseñanza post-primaria fue la creación de las Misiones Monotécnicas, en cumplimiento de lo dispuesto en la sección sobre educación especial del Primer Plan Quinquenal. Las “Misiones monotécnicas de extensión cultural” (decreto del PE de 17/7/1947) dependían de la Dirección General de Enseñanza Técnica, hasta 1949 perteneciente al Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, luego

⁴⁴⁶ MASAT, Noemí, 1945-1995. *50 Años. Cultivando Valores*, Santa Fe, Dapher Gráfica, 1995, pp. 17-18, citada por: MATEO, Graciela, “Mujeres y Jóvenes en el cooperativismo agrario pampeano (1930-1955). Una prédica ruralista con más continuidades que cambios”, Coloquio *Continuidades y cambios en la Argentina rural del siglo XX: viejos y nuevos problemas de investigación*, Universidad Nacional de Quilmes, 5 de diciembre de 2003; p. 13.

⁴⁴⁷ Instituto Agrario Argentino, *Cultura rural*, año VIII, N°59, “Reseñas”, Buenos Aires, 1948.

reemplazado por el Ministerio de Educación de la Nación. En principio no eran estrictamente rurales, estaban destinadas a las pequeñas comunidades del interior -la localidad no debía tener más de 5000 habitantes- en las que no era conveniente instalar escuelas técnicas permanentes, para evitar la sobresaturación de egresados en las diversas profesiones. La finalidad era, en estas primeras realizaciones, la capacitación técnica en artesanías, y las especialidades en consecuencia tenían que ver con oficios urbanos para los jóvenes residentes en esas poblaciones. Para no descuidar el “deber social” del Estado, se establecían además bolsas de trabajo para los egresados. De las primeras 6 misiones, establecidas en el aún territorio nacional de La Pampa (Eva Perón), 3 eran de carpintería, 2 de mecánicos de automotores y 1 de albañilería. En esta primera experiencia sólo funcionaban las misiones masculinas. A partir de 1948 se dictó, con un contenido ahora sí más dirigido a la familia rural, la resolución para establecer las “Misiones de cultura rural y doméstica” para las jóvenes, (en setiembre de ese año). El estudio en las misiones era gratuito e incluso se preveía un pequeño salario para los jóvenes alumnos, y se complementaban con asociaciones de “Amigos de la misión”, reglamentadas en 1949, con un funcionamiento semejante a las cooperadoras de las escuelas comunes.⁴⁴⁸

La organización de las misiones, así como los requisitos de admisión, el alcance de los estudios y las especialidades, fueron ajustados por disposiciones sucesivas. Así, los 14 años exigidos en primer término se ampliaron a niños de 12 años, con cuarto grado aprobado, contando con una inscripción abierta en forma permanente aunque exigiendo un mínimo de asistencia para obtener el certificado de especialidad (resolución de 7/5/1951, certificado de “Capacitación elemental”). Esta se lograba en cursos de dos años, que era el período que permanecía la misión en una localidad, aunque en la práctica, según se ha constatado, los traslados se demoraban más de lo previsto, desvirtuando su residencia temporal.

⁴⁴⁸ Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, Subsecretaría de Instrucción Pública, *Misiones monotécnicas ...*, op cit, p.11. Ministerio de Educación de la Nación, Dirección General de Enseñanza Técnica, *Planes y programas para las misiones monotécnicas y para las de Cultura rural y doméstica*, Buenos Aires, 1955; Decreto 17/7/1947; decreto de 10/9/1948; pp. 7, 9, resolución de agosto/1949, p.111-113. Referencia a las misiones en: PUIGGROS, Adriana y BERNETTI, Jorge, *Peronismo, cultura política y educación...*, op cit, pp. 260-262. PINEAU, Pablo, “ De cuando la clase obrera entró al paraíso...” op cit, pp. 132-133, que cita además el análisis de Paula Spregebuld, *La enseñanza técnica en el nivel primario. Las misiones monotécnicas, un caso en Luján, 1947-1955*, Monog. De graduación, Universidad Nacional de Luján, mimeo, 1991..

Este hecho, así como el no cumplimiento del requisito de estudio previo de las poblaciones, se ha atribuido a que la instalación de misiones dejó pronto de depender de una norma objetiva, sino más bien de negociaciones políticas entre los diversos actores sociales involucrados. En principio se había establecido limitaciones a los egresados, que no podrían seguir, con sólo esa capacitación, otros estudios, salvo “*condiciones de excepcionales aptitudes*”, pero luego ello se fue flexibilizando. En principio para permitir rendir libre el sexto grado en los territorios nacionales, y luego para habilitarles el ingreso al segundo año del ciclo básico de las escuelas industriales , (con algunas materias previas), lo mismo para las mujeres en las escuelas profesionales y a las escuelas industriales regionales mixtas. Este circuito había sido modificado por dos disposiciones durante el peronismo, en 1948, creando un ciclo básico de capacitación de dos años, uno medio o de perfeccionamiento de otros dos, y un ciclo superior o de especialización, que se cursaba únicamente en las escuelas industriales; mientras que en 1952 se había unificado los dos primeros en un ciclo básico único. A este ciclo era el que podían ingresar los egresados de las misiones.⁴⁴⁹

El programa a desarrollar consistía en un núcleo común de materias básicas de cultura general, que incluía idioma nacional, historia argentina, geografía física y económica argentina, problemas regionales, instrucción cívica y elementos de economía política y social ; a lo que desde 1950 se agregó religión o moral. A estas asignaturas se unía la práctica en la especialidad de cada misión, que abarcaba 22 clases semanales, de las 40 previstas. Para las jóvenes de las misiones femeninas las materias eran semejantes pero se agregaba en el núcleo básico la higiene y puericultura, constanding, además, de asignaturas prácticas de cultura rural y doméstica, tales las de granja, alimentación, vestido y vivienda, a lo que más tarde se agregaron otras especialidades como la sericicultura.⁴⁵⁰

En la fundamentación de las misiones, y en coincidencia con conceptos expresados por el ministro de agricultura Carlos Emery, también desde la cartera de

⁴⁴⁹ Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, Subsecretaría de Instrucción Pública, *Misiones monotécnicas...*, op cit, Resoluciones de 1950, 1951, 1954; pp. 11, 14, 18. SPREGEBULD, Paula , “La enseñanza técnica en el nivel primario. Las misiones monotécnicas. Análisis de un caso en Luján” en: CUCUZZA, Héctor (direc.), *Estudios de historia de la educación durante el primer peronismo, 1943-1955*, Universidad Nacional de Luján, 1997; p. 378. PUIGGROS, Adriana y BERNETTI, Jorge, *Peronismo, cultura política y educación...*, op cit, pp. 258-260.

⁴⁵⁰ Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, Subsecretaría de Instrucción Pública, *Misiones monotécnicas...*, op cit, pp. 8-9, 15.

instrucción pública, a cargo en 1947 de Armando Mendez de San Martín, se consideraba que “*la adolescencia rural se encamina por rumbos equivocados*”. A raíz de la emigración rural – urbana y la deserción escolar en el campo, se alertaba sobre las consecuencias de “*gravísimos problemas obreros rurales que se perciben a diario*”.⁴⁵¹ Ese problema potencial avalaba la necesidad de las misiones, y si bien los tiempos habían cambiado, así como la orientación de las políticas públicas en un gobierno con características netamente populistas, ciertas enunciaciones nos remiten en esencia a las décadas de predominio conservador, en el fundamento de las políticas de capacitación rural.

Finalmente, en 1952, de acuerdo con el *cambio de rumbo* establecido en el Plan económico de ese año y previsto para el Segundo Plan Quinquenal, se introdujo la especialización “Agropecuaria” en las misiones monotécnicas masculinas. (resolución de 3/7/1952) La finalidad era darles a los alumnos una capacitación práctica en las actividades de la región donde se desarrollara, pero complementada con una parte teórica que afianzaría la “*cultura integral*” de los alumnos.

Un concepto que difería en parte de los que fundamentaban los planes de estudio en las escuelas agrícolas, que continuaban privilegiando sólo la práctica *a pie de obra*, y reduciendo al mínimo, y a veces eliminando, las materias de cultura general. Tal vez debida esta situación a la intervención de maestros y pedagogos en la organización de las misiones, más que de ingenieros o técnicos agropecuarios.

Sin embargo, en los programas de las misiones agropecuarias se enfatizaba la difusión del aspecto técnico más actualizado, por lo cual se pedía a los docentes estar al tanto de los últimos adelantos. A su vez se consideraba a los alumnos como potenciales difusores de los mismos en su zona, una función que se complementaba con la provisión de animales y plantas seleccionadas a los vecinos que los solicitaran. Las materias específicas trataban sobre suelos, clima, cultura del suelo, abonos, manejo del agua, mecánica rural, sanidad vegetal, fruticultura, arboricultura, explotación de granja, horticultura, forrajicultura, cerealicultura, jardinería, cultivos industriales y ganadería, adaptándose las variedades en cada caso a las características de la región.⁴⁵²

⁴⁵¹ Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, Subsecretaría de Instrucción Pública, *Misiones monotécnicas y de extensión cultural de residencia transitoria*, Buenos Aires, 1947; p.3.

⁴⁵² Ministerio de Educación de la Nación, Dirección General de Enseñanza Técnica, *Planes y programas para las misiones monotécnicas...*, op cit, pp.34-35.

En cuanto al programa de las materias generales, merecen especial mención por su inclusión de los temas agrarios las tituladas “Problemas regionales argentinos” y “Economía política” (es de destacar que ambas formaban parte del tronco básico para todas las especialidades). En la primera, además de cuestiones geográficas, de desarrollo industrial y comunicación, se trataban temas de tenencia de la tierra (el latifundio, parcelamientos, extensiones incultas), la colonización e inmigración, ganadería, mejoramiento de los cultivos existentes e introducción de nuevos, plagas agrícolas, huertas, el confort y la elevación del standard de vida en el campo, monocultivo y sus riesgos, la granja, sus ventajas y las cooperativas. En tanto, “Economía política” estaba dedicada en su casi totalidad a difundir la obra del gobierno justicialista: la “recuperación económica nacional” y la planificación económica. Es así que desfilaban las realizaciones del Plan de 1947-1951, los objetivos del segundo plan quinquenal, la “tercera posición”, las doctrinas económicas de Perón, el IAPI, y en lo agrario las fuentes de riqueza nacional, la “propiedad pública privada” (¿?), la posición justicialista, el problema de la tierra y su distribución, el latifundio, acción colonizadora oficial, las soluciones recientes, a partir del slogan de *“la tierra para el que la trabaja”* y las actividades agrícolas y ganaderas.⁴⁵³ Era prácticamente un compendio de la política económica peronista lo que se brindaba a los estudiantes, y como tal se fue adecuando a los vaivenes de aquella, siendo el último plan aplicado el de 1955.

Hasta ese año se habían establecido 68 misiones monotécnicas masculinas, de las cuales 18 en la región pampeana (12,24%), 3 de ellas agropecuarias y una de mecánica rural, el resto dedicadas a otros oficios. En cuanto a las misiones de cultura rural y doméstica, el porcentaje correspondiente a la región pampeana era mayor, de un total de 20, le correspondían cinco (el 25%).

Cuadro 50: Misiones monotécnicas masculinas y femeninas en la región pampeana-1955

Localidad	Provincia	Especialidad
Ing. Luiggi	Eva Perón (La Pampa)	Construcciones

⁴⁵³ Ministerio de Educación de la Nación, Dirección General de Enseñanza Técnica, *Planes y programas para las misiones monotécnicas...*, op cit, pp. 40-41.

Gral. Acha	Eva Perón (La Pampa)	Carpintería
Bernasconi	Eva Perón (La Pampa)	Mecánico de automotores
Eduardo Castex	Eva Perón (La Pampa)	Carpintería
Quemó quemú	Eva Perón (La Pampa)	Mecánico de automotores
Caleufú	Eva Perón	Cult. Rural y doméstica
Jacinto Aráuz	Eva Perón	Cult. Rural y doméstica
Catriló	Eva Perón	Cult. Rural y doméstica
Total La Pampa	8 misiones	
Gral. Belgrano	Buenos Aires	Carpintería
Navarro	Buenos Aires	Mecánica de automotores
Tres Lomas	Buenos Aires	Mecánica rural
Cabildo	Buenos Aires	Mecánica de automotores
San Clemente	Buenos Aires	Construcciones
Magdalena	Buenos Aires	Electrónica
Total Buenos Aires	7 misiones	
San Carlos	Santa Fe	Mecánica de automotores
Berabevú	Santa Fe	Mecánica de automotores
Máximo Paz	Santa Fe	Agropecuaria
Progreso	Santa Fe	Cult. Rural y doméstica
Total Santa Fe	4 misiones	
Urdinarrain	Entre Ríos	Mecánica rural
Lucas González	Entre Ríos	Mecánica rural
San José de Feliciano	Entre Ríos	Agropecuaria
Villa Federal	Entre Ríos	Cult. Rural y doméstica
Total Entre Ríos	4 misiones	
La Paz	Córdoba	Cult. Rural y doméstica
La Población	Córdoba	Agropecuaria
Total Córdoba	2 misiones*	

* Córdoba contaba con dos misiones más en la zona serrana

Fuente: Ministerio de Educación de la Nación, Dirección General de Enseñanza Técnica, *Planes y programas para las misiones monotécnicas y para las de Cultura rural y doméstica*, Buenos Aires, 1955; p. 115-116.

IV.6-La interpelación a la mujer y la familia rural: el Hogar agrícola

Cuando en junio de 1946 el gobierno peronista se instaló en el poder, la familia se presentó –como en otros tiempos históricos- como la base de la sociedad; que en este caso daría sustento a la *Nueva Argentina* justicialista, y la difusión de esa imagen se convirtió en uno de los objetivos del Estado peronista. Los problemas relacionados con la vivienda, la asistencia social y la protección integral de la familia, con una especial dedicación a los sectores trabajadores, fueron una preocupación de primera instancia para el gobierno. El Estado nacionalista y popular se reservó un papel de intervención directa sobre la familia, en tanto ésta era considerada “*la célula básica de la sociedad y modeladora del carácter*”, según afirmaciones del *Manual del peronista* en 1948. Se desprendía de sus editoriales que, para Juan Domingo Perón, el culto a la familia formaba parte del patrimonio cultural argentino, junto a otros aspectos como la historia, el idioma, la religión, la poesía popular, el folklore y el respeto a las efemérides y símbolos patrios.⁴⁵⁴ En ese contexto, el afianzamiento de los valores familiares era considerado fundamental para reforzar el prestigio y el valor de la nacionalidad argentina y su identidad, en tanto *hogar, patria y doctrina justicialista* iban unidos en el discurso oficialista. Llegar directamente a la familia rural utilizando los canales de difusión existentes se convirtió en una prioridad de la política hacia el campo.

En efecto, las condiciones de vida de la familia rural continuaban siendo austeras y caracterizadas por un relativo aislamiento – como observaba el estudioso norteamericano Carl Taylor en 1948- , aunque en esta época resultaba paliado por la generalización del uso de la radio. Según este autor, la radio era el único canal de comunicación que atravesaba el ancho espacio entre las distintas explotaciones, ya que los diarios tenían su sede en las ciudades y era raro que llegaran al campo.⁴⁵⁵ Una afirmación que debe ser matizada, ya que existía una distribución bastante importante de diversas fuentes de información para el hombre de campo, entre ellas la folletería oficial, con consejos prácticos, dibujos y gráficos, de una difusión relativamente amplia, especialmente desde la década de 1930.

El nivel de vida material era adecuado en cuanto a vivienda y alimentación, pero en relación a los componentes culturales –oportunidades educativas, acceso a las

⁴⁵⁴ *Manual del peronista*, Buenos Aires, Ediciones Los Coihues, 1988, primera edición 1948. “La cultura en el pensamiento vivo del general Perón” en: *Mundo peronista*, 15/2/1952, (extracto un discurso del 16/6/1948).

⁴⁵⁵ TAYLOR, Carl, *Rural life in Argentina...*, op cit, p.267.

prácticas religiosas, facilidades recreativas- se consideraban aún escasos. Las oportunidades de socialización no eran frecuentes -según las observaciones de Taylor- y una de ellas era precisamente la escuela, aunque restringida por supuesto a los más jóvenes. En cuanto a las cooperativas, uno de los medios adecuados para contribuir a solucionar los problemas de socialización, hay opiniones diversas. En el análisis mencionado se las consideraban en su mayor parte organizaciones de negocios, dirigidas por personas que ya habían dejado su residencia permanente en el campo, por la del pueblo. En estudios más recientes y especializados en el cooperativismo, se rescata la existencia de clubes en que participaban los asociados y sus familias, por lo que las cooperativas excedían una mera función económica, para abarcar otros aspectos de la vida de la familia rural, como los culturales.⁴⁵⁶

Al ponerse en marcha el Primer Plan Quinquenal durante 1947, la familia pasó a ser considerada la unidad a través de la cual se implementaría gran parte de las políticas distributivas relacionadas con el salario familiar y las preferencias en préstamos hipotecarios, entre otras medidas, que tenían por destino a la familia. La Constitución reformada de 1949 la consideraba como la *célula madre* de la sociedad, y se proponía contemplarla en la faz individual y social, sin privar a los padres de los derechos sobre sus hijos. Las disposiciones sobre la familia, contenidas en la Constitución Nacional, conservaban concordancia con el resto de los aspectos sociales incorporados, como el “*decálogo de los derechos del trabajador*”, que tendía también a protegerla.⁴⁵⁷

El concepto de familia se presentaba identificado con la Nación y las funciones del Estado. Se afirmaba que las prerrogativas de la misma comprendían el “*ejercicio de la función cultural como núcleo educador en el que se cultivan las tradiciones nacionales*”⁴⁵⁸. Se consideraba a la familia como la guardiana de las tradiciones de la Nación por derecho propio. El pueblo de la patria formaba “*la gran familia constituida*” y debía estar guiado por una idea común de nacionalidad. Desde la óptica de *la gran familia de la Nación justicialista*, si Eva Perón era considerada el *alma tutelar*, el

⁴⁵⁶ TAYLOR, Carl, *Rural life in Argentina...*, op cit, p.267,269, 291. MATEO, Graciela, “Educación rural y cooperativas en tiempos del peronismo (1946-1955)”, en: *Segundas Jornadas Interdisciplinarias de Estudios agrarios y agroindustriales*, PIEA, Buenos Aires,7-9/11/2001 (en soporte electrónico).

⁴⁵⁷ REPUBLICA ARGENTINA, Presidencia de la Nación, *La Nación argentina, justa, libre ...*, op cit, ; p. 195. SASTRE, Pastor, *Instrucción cívica. Manual de la Constitución*, conforme a Planes de estudio y reforma de 1951, Buenos Aires, 1951; pp. 159-160.

⁴⁵⁸ Archivo General de la Nación (AGN), *Reforma de la constitución*, Carpeta 445; Facultad de Ciencias Económicas, UBA,1948;p.6.

presidente Perón era por su parte el *ángel tutelar*, iluminado por Dios para llevar adelante los destinos de la patria. La utilización profusa de un imaginario de tipo religioso para identificar al líder y su esposa, era frecuente en los textos escolares luego de 1952.⁴⁵⁹ Esta apropiación de imágenes de un contenido casi místico, a imitación de la imaginería católica fue precisamente una de las cuestiones que exacerbaban el conflicto entre la Iglesia y el gobierno –identificado con el Estado y el partido justicialista- al final del período.

Esta preocupación reflejada en el discurso gubernamental, implicaba fundamentalmente una política específica referida a la mujer, considerada vehículo de unión, y conservadora de las tradiciones en el hogar. Ya que una concepción que formaba parte del perfil político popular y nacionalista del gobierno, era considerar que el aumento de la población contribuiría al crecimiento económico y a la defensa del país. En consecuencia, la protección a la familia y a la maternidad eran funciones primordiales del Estado, que se extendía también a la política destinada a preservar el bienestar de los niños y de los ancianos.

Una de las características del período fue la ampliación en la participación pública de la mujer, que era entonces destacada a través del voto, la ampliación del sistema educativo y la integración del “Partido peronista femenino”. Sin embargo no implicaba de todos modos resignar los tradicionales roles de género y su papel en el hogar, que era reafirmado desde el discurso estatal, desde las publicaciones oficialistas y desde los textos escolares, en consonancia con la visión de la propia Eva Perón, modelo único y fundamental de la mujer peronista. Pero a la vez desde diversos ámbitos, se reconocía que los derechos políticos que acababan de ser acordados a la mujer, exigían de ella una preparación que la pusiera en condiciones de ejercerlos equitativamente, una cuestión más acuciante para la mujer rural que contaba con menores oportunidades. Los

⁴⁵⁹ *Revista de Instrucción Primaria*, N°986, 1/10/1948;p.3, “La familia y la educación de los hijos”, por Eleodora Traid de Candelero. *Perón inaugura el año lectivo 1953* folleto); p.9. GUY, Donna, “Rupturas y continuidades en el papel de la mujer, la infancia y la familia durante la década peronista”. op cit, analiza el concepto de “alma tutelar”, título también de un libro de lectura; la expresión “ángel tutelar” se utiliza por ejemplo en IANANTUONI, Domingo, *El segundo Plan quinquenal al alcance de los niños*, 5° y 6° grados, Editorial Lasserre, 1953; en este texto se hablaba de bendecir a Perón, cuando al presentar el tema de la previsión, concluía que “*nuestro pueblo tiene su ángel tutelar, se llama Juan Perón*”; p.11.

proyectos educativos dirigidos a ella incluyeron entonces nociones que “*amplíen la cultura integral*” favoreciendo “*el desarrollo de la personalidad*”.⁴⁶⁰

En el contexto del sistema escolar, especialmente en la escuela primaria, los textos incluían referencias a la actuación de la mujer en la vida de la Nación a través del tiempo, y también secciones dedicadas especialmente a las niñas, tanto urbanas como rurales. Tal la sección de puericultura, a través de las cuales se consideraba que las jovencitas “*deben ver en las tareas del hogar el centro de sus afanes, aunque cultiven también su mente con estudios superiores...nociones que les servirán mañana de guía, cuando la vida las coloque a su vez frente a los problemas del hogar*”.⁴⁶¹ Se difundían todas las nociones necesarias para el cuidado de los niños pequeños, que se suponía las educandas debían practicar con sus hermanitos, como parte de la preparación para su futuro papel en el hogar.

Por otra parte, en los grados intermedios se trataba en especial el papel de la mujer en la historia (época de la conquista, las guerras de independencia y en la *Nueva Argentina*, en una secuencia cronológica semejante a la utilizada para la enseñanza de la historia en general de nuestro país) y se afirmaba que “ *fueron ellas quienes dieron aliento al valor de los libertadores y templaron el dolor de la guerra*”. Las protagonistas de los relatos se mencionaban normalmente más que por su propia actuación pública, por su relación con hombres destacados –la esposa y la hija de San Martín, la esposa de Bartolomé Mitre, la madre de Sarmiento-, y sosteniendo en horas difíciles “*las virtudes cristianas de los hogares argentinos*”. A la vez que eran vistas y presentadas a los educandos como madres ejemplares.⁴⁶²

Tanto en los casos históricos como en la vida civil de su propia época las conclusiones de los textos ligaban siempre a la mujer con la familia y el hogar; ya se tratara de una reconocida científica o de una simple campesina. Así, “*a la inspiración femenina , a su tacto*”, se debería que la familia “*marche por la senda del bien, del trabajo y la verdad, sin dejar de destacar que hoy, a impulsos de una brisa renovadora,*

⁴⁶⁰ *Revista de instrucción primaria* , 1948; p. 32. Provincia de Buenos Aires, Ministerio de Asuntos Agrarios, *Asuntos agrarios*, 1953; p.17,

⁴⁶¹ Manual Estrada Vº grado, Editorial Estrada, 5ª. Edición, 1953; p. 430-432. AIZCORBE, Bautista, FESQUET, Alberto y MATEO, J., *La mujer argentina en el trabajo*, Sexto grado, Editorial Kapeluz, Buenos Aires, 1950. Ibídem, *La mujer en la sociedad*, sexto grado, Editorial Kapeluz, 1950. Ibídem, *La mujer en nuestra historia*, Editorial Kapeluz, Buenos Aires, 1950.

la mujer tiene una parte más activa en la educación de los hijos, dentro de la sociedad y en el desenvolvimiento civil de la Nación”.⁴⁶³

La asistencia social de la madre y el niño eran cuestiones que se presentaban como una preocupación fundamental de la obra de justicia social en la *Nueva Argentina*, y así se difundía entre los escolares. El concepto de que el Estado debía “*proteger los hogares humildes y sanamente organizados*”, apoyado por la Fundación de Ayuda Social Eva Perón era presentado a través de secciones de texto en los manuales, referidos a los *hogares-escuela*, las *vacaciones en la playa*, *los niños como verdaderos privilegiados del régimen*.⁴⁶⁴ En relación a este último slogan se les explicaba a los niños que “*en la Nueva Argentina no hay niños tristes. Todos han aprendido a sonreír. Como ha dicho el general Perón ellos son ‘los únicos privilegiados’*”. Por otra parte se recalca que “*el trabajador, la familia, los ancianos, los niños, gozan ahora de derechos especiales que protegen al pueblo desde la infancia a la senectud*”.⁴⁶⁵

Cuáles eran las prioridades del gobierno peronista en relación específicamente con la familia rural?. El Ministro de Agricultura de la Nación expresaba en 1948 que “*la paz de los campos, la tranquilidad y el orden de la familia agricultora ha sido una preocupación constante...*”⁴⁶⁶. Preceptos que marcaban la continuidad con los períodos históricos anteriores, en tanto era necesario regular y orientar los comportamientos de la familia, para evitar situaciones de conflictividad y retenerla en el campo, un aspecto de la aplicación del concepto de control social para la población rural. La enseñanza agrícola para los jóvenes y del hogar agrícola para las mujeres eran una vez más, algunos de los medios tradicionales propuestos para lograr esa finalidad.

Se le asignaba a la mujer una tarea fundamental en el medio rural, la de “*ir formando la conciencia agraria del futuro productor del campo*”, en su condición de eje del hogar, por lo que se la debía capacitar desde niña para cumplir esa función,

⁴⁶² *Revista de instrucción primaria*, La Plata, 1/5/1948, N°976. CHAN, Luis, *Unidades de trabajo*, cuarto grado, Ediciones Tacú, Buenos Aires, 1953;p.211-219. *Manual Estrada V° grado*, Editorial Estrada, 5ª. Edición,1953; cita textual de la página 432.

⁴⁶³ AIZCORBE, FESQUET y MATEO, *La mujer en nuestra historia*, Editorial Kapeluz, Buenos Aires, 1950; p. 58-59.

⁴⁶⁴ ROMERO, Joaquín, ASTOLFI, José y otros, *Manual del alumno*, Editorial Kapeluz, 1953; p.147-148. BENARÓS, León, *Alma de América*, Kapeluz, 1954;p.110-111, 149. *Manual Estrada III° grado*, Editorial Estrada, 5ª. Edición,1953;p.245. *Manual Estrada V° grado*, Editorial Estrada, 5ª. Edición,1953;p. 274, 366.

⁴⁶⁵ FELCE, Emma, *Mi patria y el mundo*, Kapeluz, 1954;84;198.

⁴⁶⁶ Ministerio de Agricultura y Ganadería de la Nación, *Interpretación de la política agraria justicialista*, Buenos Aires, 1952; discurso del ministro Carlos EMERY en 1948;p.8

considerada “*necesaria como beneficiosa para la humanidad*”, y lograr que ella tuviera sentimientos de amor y gratitud hacia el suelo mejorado con su propio esfuerzo. Así lo registraban las palabras de Amelia Ponce de León, ingeniera agrónoma egresada de la Universidad de La Plata en 1946, funcionaria desde años antes del Ministerio de Agricultura en la división que se ocupaba del tema, y una de las más entusiastas defensoras de la enseñanza del Hogar agrícola en este período. Es que en realidad esa era la función que se tendía a reservar fundamentalmente a estas profesionales, como expresaba uno de sus colegas masculinos en 1945 , “*las señoritas ingenieras agrónomas egresadas de las Facultades de agronomía y veterinaria del país , tienen un amplio campo de acción en la dirección de la enseñanza de estas disciplinas* (en referencia al Hogar agrícola)”.⁴⁶⁷ Era de todos modos aún escaso el número de mujeres dedicadas a estas profesiones, aunque había aumentado significativamente desde la década de 1940. Tomando algunos números, en la carrera de Agronomía de la Universidad Nacional de La Plata habían egresado desde sus inicios hasta 1954, sólo ocho ingenieras en la especialidad (es decir cumplimentando la presentación de la tesis para optar al título correspondiente), siete de ellas con posterioridad a 1943. Una sola de las egresadas realizó su tesis sobre el hogar agrícola (la primera , de 1910, versaba sobre enseñanza agrícola en general). [ver apéndice, Cuadro F)].

La preocupación por la capacitación de la mujer rural en cuestiones relativas a la economía doméstica, industrias familiares y diversificación de la producción granjera, con el propósito de elevar el nivel de vida y afincar a la población rural, no fue tampoco ajena a quienes se ocupaban de los temas de la política hacia la familia agraria durante el peronismo. En síntesis, la mujer era interpelada como centro de la familia, considerada ésta como base de la sociedad, pero también como portadora de nuevos derechos políticos y como colaboradora en la producción de la chacra para lograr el máximo rendimiento con los elementos a su alcance.⁴⁶⁸ Es decir, se le otorgaba a la mujer una mayor responsabilidad social y política, pero sin dejar de asignarle un segundo plano en esos ámbitos.

⁴⁶⁷ PONCE de LEÓN, Ana Amelia, *La educación en el medio rural. Enseñanza del hogar agrícola*, La Plata, 1946, Tesis para optar al título de ingeniera agrónoma; p. 7. HEREDIA, Segundo, “Hogares agrícolas argentinos”, en : MAN, *Anales de enseñanza agrícola*, 1945; p. 20.

⁴⁶⁸ GUTIERREZ, Talía, “*Enseñanza agrícola, mujer y familia en la política agraria peronista, Buenos Aires, 1946-1955*”, en: GONZALBO, AIZPURU, Pilar, *Familia y educación en iberoamérica*, El Colegio de México, México, 1998; pp . 309-333.

Un medio ya utilizado en décadas anteriores, los cursos temporarios del “Hogar agrícola” en los distritos rurales, continuaron llevándose a cabo a cargo de personal del Ministerio respectivo, nacional o provincial. El ingeniero agrónomo Tomás Amadeo, primer impulsor de esta modalidad educativa, -creador en 1915 de la primera Escuela del Hogar Agrícola en Tandil desde su puesto como funcionario del Ministerio de Agricultura de la Nación- la definía en 1946 como una enseñanza “*sui generis*” que tendía a “*dar a la mujer rural... todos aquellos conocimientos técnicos, económicos, sociales y domésticos, que pueden serle útiles, continuamente en todos los detalles de la vida profesional y de familia*”, debe tender al “*embellecimiento de la vida, supremo ideal de la mujer, dentro de la familia, ... lo fundamental de esta enseñanza es que ella tiende a educar el alma de la mujer, inculcarle conciencia de su alta misión...*”⁴⁶⁹.

Estos conceptos coincidían con las ideas educativas imbuidas de cierto espiritualismo, en parte debidas a su relación con la doctrina social de la Iglesia, y sobre el papel de la mujer en la sociedad que sustentaba el peronismo. La vinculación del discurso peronista con la doctrina social de la Iglesia Católica, ha permitido concluir a la historiografía que una lectura política del problema es la más pertinente e interesante. Revelaría de ese modo la evolución de la búsqueda de apoyos por parte de Juan D. Perón en el auditorio al que iban dirigidos los discursos –inclusive los destinados a la mujer- de la etapa previa a su elección como presidente y aún hasta 1948, al pretender insertarlos en un contexto legitimador de sus propuestas sociales, políticas y económicas.⁴⁷⁰

Respecto al lugar que correspondía al sector femenino en la sociedad, el peronismo presentaba una posición dual, pues si bien por primera vez las mujeres “*fueron apeladas y movilizadas desde las estructuras del Estado*”, desde el discurso se emprendía la “*operación retorno al hogar*”, al mismo tiempo que “*la planificación de la economía nacional incorporaba la planificación de la economía doméstica , cuya responsabilidad recaía sobre las mujeres*”.⁴⁷¹

⁴⁶⁹ AMADEO, Tomás, *La redención por la mujer*, 1946; p.41-42.

⁴⁷⁰ CAIMARI, Lila, *Perón y la Iglesia Católica. Religión, Estado y sociedad en la Argentina (1943-1955)*, Airel Historia, Buenos Aires, 1994; pp. 112-113, 178-179.

⁴⁷¹ BIANCHI, Susana, “Las mujeres en el peronismo (Argentina, 1945-1955)”, en: DUBY, Georges y PERROT, Michelle (direc.), *Historia de las mujeres en Occidente*, Tomo X: El siglo XX. Los grandes cambios del siglo y la nueva mujer, Taurus, Madrid, 1993; p.313,317-319. GIRBAL de BLACHA, Noemí, “El hogar o la fábrica. De costureras y tejedoras en la Argentina peronista (1946-1955)”, *Quilmes*, Revista de Ciencias Sociales, UNQui, 1996.

En este sentido la enseñanza del Hogar agrícola reunía las características deseables con que debía contar la mujer rural. Se la proponía como estrategia para mejorar las condiciones de vida del medio agrario, incluyendo la formación espiritual de las jóvenes, de acuerdo con la tendencia educativa imperante. Se estudiaban anticipadamente las características regionales, sociales y culturales de las localidades donde se realizarían los cursos temporarios para la mujer rural, con el fin de cumplir con la misión pedagógica y social que se les asignaba a los mismos. Estos duraban entre 3 y 7 meses, y, desde el Ministerio de Agricultura era la Dirección de Enseñanza Agrícola la que los llevó adelante hasta 1945, reemplazada desde el '46 por la Dirección General de Enseñanza y Fomento Agrícolas de la cual dependía la División del Hogar Agrícola, a cargo de la ingeniera agrónoma Amelia Ponce de León. También el Ministerio de Asuntos Agrarios de la provincia de Buenos Aires y el Instituto Autárquico de Colonización realizaban un programa de actividades de esas características, a veces con colaboración de las reparticiones de la cartera educativa o instituciones locales.

Los cursos se consideraban una *escuela de acción y formativa*, y como condición para su realización debían ser solicitados en las distintas localidades, que tenían que encargarse de proveer gratuitamente de los locales adecuados, y garantizar una presencia de unas 30 alumnas. La idea era lograr un desempeño más eficiente en el hogar rural y hacer más comfortable la vida en el mismo, a la vez que se les enseñaba a extraer el máximo rendimiento de los recursos de la chacra y aún lograr beneficios extra con las pequeñas industrias de granja, pues se venía afirmando en los años precedentes el abandono de la producción familiar de los diversos productos consumidos en la explotación, que había sido una característica del interior del país, aunque no tan frecuente en la región pampeana. Se predicaba entonces la importancia de los cultivos de huerta, la avicultura, el mejoramiento zootécnico de los animales de la granja, la producción de miel, y todo lo referido a la elaboración de las materias primas que producía cada zona. La finalidad no dejaba de ser la tradicional de *“preparar a la joven rural para que llegue a ser una excelente ama de casa, y sepa, ante todo, cocinar, coser y las tareas tradicionales de su sexo”*, pero también se procuraba satisfacer el interés de las jóvenes de los '40 por la mecanización agrícola, aunque sólo en el sentido de

contribuir a arraigarlas al suelo agrícola por estar familiarizadas con todos sus intereses y necesidades.⁴⁷²

Las materias abordadas eran lechería, manualidades, corte y confección, labores, tejeduría, arte culinario, repostería, economía doméstica, higiene, industria casera de carnes, frutas y hortalizas y diversas labores de granja, es decir todo lo necesario para diversificar la producción y organizar mejor la economía familiar, sin duda bajo la responsabilidad femenina. Los cursos se llevaban a cabo en diversos locales de los pueblos de la campaña cedidos por escuelas u otras instituciones como la Federación Agraria Argentina, con el fin de la “*elevación cultural de las mujeres del agro por medio de su vinculación y adaptación a una más completa familiaridad con los problemas de la granja familiar*”. En 1947 se habían realizado sólo tres cursos, con un promedio de 45 alumnas, pero bien distribuidos en la región pampeana: en Entre Ríos, Santa Fe y Buenos Aires, dejando establecidos clubes del hogar agrícola en las localidades de recepción. A la vez, se brindaban cursos especiales sobre temas agrarios para maestras, en Casilda, Córdoba, Facultad de Agronomía de Buenos Aires y Mercedes (Bs. As.).⁴⁷³

Una cuestión interesante a señalar es que en los últimos años del gobierno peronista se ampliaron las finalidades de los cursos del hogar agrícola, pues al de elevar el standard de vida familiar y afianzar la economía doméstica, con un “*beneficio espiritual, social y económico como el medio considerado más efectivo “para afincar a la familia a su ambiente y a su trabajo”*⁴⁷⁴, se agregaba el objetivo de “*promover la participación activa de la mujer en la vida social, política y económica de la Nación*”⁴⁷⁵. En un momento en que el sector femenino de la población ya gozaba del ejercicio pleno de la ciudadanía.

Las actividades atraían en cada localidad a una cantidad de alumnas que, en la década del '40 siempre superó la treintena y se realizaban en pueblos y parajes de todo el país, aunque a lo largo de su historia tuvo gran importancia la región pampeana, según se ha visto en capítulos anteriores. Existían además otra serie de actividades que

⁴⁷² MAN, *Anales de enseñanza agrícola*, 1943. MAN, *Anales de enseñanza agrícola*, Número único dedicado a la enseñanza del Hogar agrícola, 1945 ; p.8.

⁴⁷³ MAN, Dirección General de Enseñanza y Fomento agrícola, *Enseñanza del hogar agrícola*, Buenos Aires, 1947; pp. 4-5. *La chacra*, , mayo de 1949; p. 137. AUBONE, Organización..., op cit,p.166. MAN, *Memorias*,1947; p. 87.

⁴⁷⁴ PONCE de LEÓN, Amelia, *La educación*..., op cit, p.22.

se proponían llegar directamente al hogar campesino como creación de una radio rural, cursos por correspondencia y aún cine rural. Sin embargo, una de las mayores aspiraciones de los agrónomos que actuaban en el Ministerio de Agricultura de la Nación, era concretar la creación de una Escuela del Hogar Agrícola dependiente de esa repartición, tras la efímera experiencia de la escuela de Tandil. Luego de varias iniciativas en la década de 1930, recién en 1948 tuvo concreción la puesta en marcha con carácter estable -funcionó durante treinta y cinco años- del instituto en la localidad de Bolívar (Provincia de Buenos Aires).

La donación del terreno correspondiente en ese partido –destinado en principio a una escuela agrícola, sin especificación de su especialidad- se había realizado en 1933 por un importante terrateniente, el Sr. Mariano Unzué, y había sido aceptado por el gobierno nacional ese mismo año, pero la concreción de una escuela del Hogar agrícola en ese predio aún se demoraría quince más, luego de proyectos de distinto tipo. En 1940 la División de Enseñanza Agrícola había tomado posesión de las 191 has de tierra con el fin de construir el establecimiento. Finalmente, el 6 de junio de 1948 se inauguró el Instituto Superior del Hogar Agrícola, primero llamado “Mariano Unzué”, y luego “Ing. Agrónomo Dr. Tomás Amadeo”, en honor al propulsor de esta modalidad educativa, y bajo la dirección de la ingeniera agrónoma Haydeé Bidigorri, que permaneció en ese puesto por largos años.⁴⁷⁶

A diferencia de los cursos temporarios, en el Instituto las destinatarias de la enseñanza eran maestras normales, las cuales serían especialmente preparadas con dos finalidades primordiales: 1º, *“formar maestras capacitadas para impartir a la mujer campesina los conocimientos de granja ... que le son indispensables para transformarse en verdadera auxiliar del hombre de campo”* y, 2º, completar *“la preparación general y profesional de la maestra normal para la aplicación de los nuevos planes de orientación agrícola en la escuela primaria rural”*.⁴⁷⁷

Cuando se puso en funcionamiento el establecimiento, se fueron flexibilizando “sobre el terreno” algunas disposiciones, en relación a las exigencias de ingreso pues se

⁴⁷⁵ MAA, *Asuntos agrarios*, 1953,1954, números 1,5,7,9,y especialmente el N°10,1954,p.17.

⁴⁷⁶ No era nada extraño que sucediera así, dado que al parecer el personal exhibía un fuerte compromiso con la institución (cuando era posible obtener un puesto estable), según tuvimos oportunidad de comprobar al entrevistar a la médica veterinaria Amelia Chuño, docente del Instituto desde fines de la década del 40 hasta 1983 en que fue suprimido y transformado en Escuela Agropecuaria.

recibieron como excepción, alumnas con título secundario pero no maestras, e incluso sin el mismo, en especial las provenientes del interior del país, que solían ser becadas por sus respectivas provincias para lograr la capacitación que brindaba la escuela. En 1951 comenzó a funcionar además el curso de extensión para jóvenes entre 13 y 22 años de edad con el cuarto grado aprobado, mientras que la edad máxima para el curso superior era de 30 años. La enseñanza era gratuita, obteniéndose el título de “Profesora del Hogar Agrícola”, luego de un año de estudios y, en el caso de los cursos de extensión, un “certificado de aptitud”.⁴⁷⁸

El origen de las alumnas fue desde el comienzo variado; concurrían desde las distintas provincias argentinas, y aún se hizo propaganda del establecimiento en países de Latinoamérica, por lo que concurrieron algunas alumnas provenientes de los mismos, una característica que conservó la escuela durante todo el período de su existencia. Pocas eran oriundas de Bolívar, sí de otras localidades bonaerenses, las provincias más representadas –además de Buenos Aires– eran Santa Fe, Mendoza, La Rioja, Chaco y Corrientes, tanto en el curso superior como en el de extensión.

Por otra parte, en el nivel reservado a las maestras se trataba en general de jóvenes de procedencia urbana, como lo corrobora la profesión de los padres, pocas hijas de chacareros tenían la oportunidad de terminar el sexto grado de las escuelas primarias (que no se impartía en las escuelas rurales, salvo en las muy cercanas a los pueblos), y menos aún la carrera de magisterio. El incentivo para seguir esta especialidad estaba dado por la salida laboral, ya sea participando en los cursos temporarios del hogar agrícola, desde diversas reparticiones o por la preferencia en la inscripción como maestras rurales, opciones laborables plenamente aceptables para la mujer.

Cuadro 51 : Escuela del Hogar agrícola de Bolívar: alumnas ingresadas y egresadas, 1948-1955

Año	Alumnas ingresadas		Alumnas egresadas	
	Profesorado	Curso extensión	Profesorado	Curso extensión
1948	24		28	

⁴⁷⁷ MAN, Dirección General de Enseñanza y Fomento agrícola, *Enseñanza del hogar agrícola*, Buenos Aires, 1947; p17.

⁴⁷⁸ Ministerio de Agricultura y Ganadería de la Nación, Dirección General de Enseñanza Agrícola, *Instituto Superior del Hogar Agrícola*, s/f (aprox. de 1951).

1949	28		18	
1950	18		26	
1951	14	6	14	6
1952	22	10	22	7
1953	17	12	17	12
1954	11	12	15	12
1955	5	7	10	7

Fuente: Ministerio de Agricultura de la Nación, Instituto Superior del Hogar Agrícola de Bolívar, *Registro de asistencia*, 1948 a 1971.

Cuadro 52: Datos del alumnado de la Escuela del Hogar agrícola- 1948 y 1951

Procedencia	Cantidad	
	1948	1951
Buenos Aires	15	2
La Rioja		6
Catamarca	1	-
Córdoba	1	1
Corrientes	4	-
Capital	2	-
Chaco	3	-
Santa Fe	1	5
Mendoza	-	2
Perú	-	1
Profesiones de los padres		
Comerciantes	2	5
Industriales	1	2
Empleados (incluso servicio doméstico)	15	4
Productor rural	4	1
Otros	5	2
Total alumnas	28	14

Fuente: Ministerio de Agricultura de la Nación, Instituto Superior del Hogar Agrícola de Bolívar, *Libro matriz*, 1948 (inédito); *Ibíd.*, *Registro de matrícula*, 1951; (inédito)

El plan de estudios de la Escuela del Hogar Agrícola combinaba materias de enseñanza agrícola -con importante presencia de las actividades de granja, e industrialización hogareña, materias técnicas que se asociaban a las tareas esperadas de la mujer de campo- con labores domésticas, en relación a cocina, tejido, costura, etc. Al

compararse este programa con el del Hogar agrícola modelo de San Antonio de Padua se notaba la ausencia de algunas materias importantes, como Pedagogía del hogar agrícola, Teoría de la alimentación (dietética), economía rural y contabilidad entre otras. Sin embargo, más que el aprendizaje de prácticas y técnicas, se consideraba importante el “*espíritu*” que la escuela habría de inculcarles, debiendo la misma ser una “*explotación en marcha*” y un “*hogar modelo*”, donde las actividades cotidianas permitieran una aplicación inmediata de las enseñanzas, en un todo de acuerdo con las directivas de la cartera del área. Algunas desventajas de la organización de la escuela y del terreno donado –demasiado extenso para un establecimiento de ese tipo, e inundable en algunos sectores- dificultaban la concreción completa de los objetivos planteados.

479

Según destacaba una ingeniera agrónoma en 1948, la importancia de la preparación propiciada se acrecentaba en una época “*en que se cree que con ´dar la tierra a quien la trabaja´ se va a terminar con la miseria, la incultura, el éxodo rural, el ausentismo*”, cuando por el contrario sería la mujer la que finalmente se convertiría en “*un factor predominante de éxodo o de arraigo, de desprecio o de amor hacia el terruño*”. Por esa razón y porque la mujer ya había obtenido el derecho al voto, la enseñanza del hogar agrícola, cuya finalidad era llevar bienestar al campo argentino a través de sus mujeres, adquiriría entonces una gran relevancia.⁴⁸⁰

La afirmación era significativa por la relación establecida entre la capacitación de la mujer del hogar rural no sólo en tanto tal, sino como ciudadana con plenos derechos políticos, y por provenir de una mujer, pero una profesional, una de las pocas ingenieras agrónomas existentes hasta el momento, que, significativamente en su mayoría se habían interesado por las cuestiones de enseñanza agrícola.

Cuadro 53: Plan de estudios de la Escuela Superior del Hogar Agrícola de Bolívar- 1948

Materias técnicas	Labores domésticas
Agricultura general	Cocina y dietética

⁴⁷⁹ Ministerio de Agricultura y Ganadería de la Nación , Dirección General de Enseñanza Agrícola, *Instituto Superior del Hogar Agrícola*, op cit.

⁴⁸⁰ SINIBALDI, Marina, *La enseñanza del hogar agrícola en el momento actual* , Bolívar, 1948 (informe mecanografiado , ingeniera agrónoma que realizaba una pasantía en el Instituto del Hogar agrícola de Bolívar). Ministerio de Agricultura y Ganadería de la Nación , Dirección General de Enseñanza Agrícola, *Instituto Superior del Hogar Agrícola*, op cit. “Instituto Superior del Hogar Agrícola Doctor Tomás Amadeo visto por dentro”, en: *El mensajero matutino*, Bolívar, 3/4/1966.

Horticultura Floricultura Granja: lechería, avicultura, cunicultura, sericultura Industrias agrícolas: industrias de frutas, hortalizas, carnes, chacinería	Manualidades: corte y confección, labores, telares
--	--

Fuente: M.A.N., Dirección General de Enseñanza y Fomento Agrícola, *Instituto superior del Hogar Agrícola de Bolívar*, Buenos Aires, 1948; p.3.

Ambos aspectos formaban parte de lo que se consideraba necesario como formación integral de la mujer de campo, lo que aquí llamamos materias técnicas es simplemente la especialización agraria de la escuela, en labores esperadas para la mujer, que diferenciaba este tipo de establecimientos de las escuelas profesionales urbanas.

En el segundo gobierno de Perón se renovó el elenco ministerial que lo acompañaba; el nuevo ministro de Agricultura y Ganadería, Carlos Hogan, estaba “*inspirado e identificado totalmente*” con la política del presidente, según sus propias palabras. Su objetivo declarado era “*hacer del campo, donde radica la expresión más noble del trabajo argentino, una explotación integral próspera y feliz para la familia campesina, arraigándola a la tierra que trabaja y cultivando para sus hijos la tradición del campo como factor de estabilidad y seguridad para nuestra nación...*”.⁴⁸¹ Sobre la escuela del Hogar Agrícola de Bolívar, el ministro Hogan afirmaba –en coincidencia con su predecesor y los profesionales agrónomos- que la preparación de la mujer en el campo debería ser distinta a la de la ciudad. La educación y cultura que recibían las mujeres en la escuela común debían ser complementadas con clases “*útiles al mejoramiento de la vida en el hogar agrícola*”. Por eso para el ministro, las tareas de las profesoras egresadas del Instituto serían el embellecimiento del hogar, elaboración y conservación de productos alimenticios, confección de vestidos y crianza del niño en el campo, nociones de primeros auxilios, es decir mejorar la vida y contribuir a la economía de la familia campesina.⁴⁸² Ideas que se reiteraban desde las primeras décadas del siglo XX, cuando por primera vez se encaraban acciones para difundir la enseñanza del hogar agrícola, estrechamente ligadas al discurso dirigente en torno al control social y arraigo de la familia chacarera.

⁴⁸¹ Discurso del Ministro de Agricultura y ganadería al saludar a sus colaboradores, citado en: *Mundo agrario*, julio de 1952; p. 47.

⁴⁸² “El ministro Hogan visitó la escuela agrícola de Bolívar”, en *Mundo agrario*, enero de 1954; p. 6. La escuela Femenina de agricultura en Bolívar, *La chacra*, enero de 1953; p. 54.

En cuanto a la visión de la familia que se transmitía a los educandos en la escuela, en esta segunda etapa del gobierno peronista es preciso destacar no sólo la referencia a la función y roles de sus miembros en el hogar, sino también una mayor difusión de la legislación y las políticas implementadas desde el Estado respecto a la producción. Cuando a partir de 1949, la crisis económica, los desajustes de la planificación y la coyuntura externa impusieron la *vuelta al campo* y obligaron al gobierno a poner el énfasis en la mayor producción y el ahorro como métodos para la recuperación económica, la familia fue una vez más objeto de apelación como agente básico para llevar a cabo esa política y generar una disminución en el consumo. Para la realización del Plan de Emergencia Económica de 1952 y la concreción de los acotados objetivos del Segundo Plan Quinquenal, se requería su colaboración en esos rubros y hacia ella se dirigió la llamada gubernamental.

Las recomendaciones se centraban en la necesidad de organizarse dentro de la familia para lograr “*una inflexible austeridad en el CONSUMO y un esfuerzo decidido en PRODUCIR*”, se debían adoptar varias estrategias que se publicitaban desde las reparticiones estatales y publicaciones oficialistas. Se trataba de comprar en cooperativas o proveedurías gremiales donde los precios eran menores, “*denunciar a los comerciantes inescrupulosos*” y en general consumir lo necesario, sin desperdiciar, como un mecanismo para reducir los costos de intermediación y evitar gastos superfluos. Se proponía que en cada familia hubiera un ejemplar del plan económico para que tuvieran a la vista sus puntos fundamentales y se esforzaran por darles cumplimiento.⁴⁸³ En general, el mensaje se dirigía a la familia trabajadora, tanto urbana como rural, en una etapa en que la política redistributiva del régimen peronista encontraba sus límites, impuestos por la crisis económica.

“*Adoptando las sencillas normas de la economía familiar, todos los gastos se previenen y, por consiguiente, nada queda librado al azar de sorpresas eventuales...*”, se afirmaba con motivo de la implantación del Plan de Emergencia en 1952, a la vez que se recomendaba que salieran a trabajar todos los miembros de la familia que estuvieran en condiciones. Más ahorro, más producción y menos consumo eran las consignas del momento. La economía popular, que debía ser regulada, también implicaba una mayor producción pues se destacaba lo injustificado el hecho de que por

deficiencias en la administración en la estancia, la chacra, la fábrica o el comercio, se aumentarían los costos, y en consecuencia el precio. Este era un llamado que debía llegar al agro, pues el mismo Perón afirmaba que “*a los hombres de campo va también dirigido nuestro pedido de agotar las medidas tendiente al aumento de su producción. Hacemos todos los esfuerzos para crearles las mejores condiciones y proveerlos de recursos y maquinarias. Los precios más remunerativos de la historia económica argentina han sido garantizados por el Estado*”.⁴⁸⁴

También en relación al Segundo Plan Quinquenal -que tuvo en la escuela un medio privilegiado por el Estado para su difusión- se reiteraba la idea de que en *la Nueva Argentina de Perón* el pueblo argentino era *una gran familia* y el tratamiento del problema se prestaba a ser desarrollado en relación a la *economía familiar*. Una vez más y de acuerdo a los lineamientos de este Plan, se recomendaba difundir entre los niños la necesidad de evitar gastos superfluos, consumir sólo lo necesario, comprar a través de cooperativas o proveedurías. El tema se entroncaba con el de ayuda social y la labor de la Fundación Eva Perón, que se promocionaba también en la escuela.⁴⁸⁵ Sin embargo, ello se combinaba -tanto en las revistas didácticas como en los textos especialmente dedicados a la enseñanza del plan- con una visión totalmente tradicional del tema y la delimitación por género de las tareas del hogar. En cuanto a la asignación de responsabilidades entre los miembros de la familia para encarar la regulación del consumo, era la madre la quien debía hacer su aporte a la economía familiar desde la administración misma del hogar. En ese sentido, la concreción del *huerto familiar* era un tópico reiterado en cuanto a la función asignada a la mujer y a los hijos menores, especialmente si se radicaban en la campaña.

La productividad que se propugnaba debía traducirse en el ahorro de los recursos y la producción casera, para incentivarla incluso se distribuyeron semillas a las familias para organizar huertos, por parte del Ministerio de Asuntos Agrarios de Buenos Aires.

⁴⁸³ *Mundo peronista*, año I ,Nº5, 15/9/1951. “La economía familiar”, en : *Mundo peronista*, 1/3/1952,p.26; “Usted, dueño de casa”, en: *Mundo peronista*, Nº17, 15/3/1952;p. 18.

⁴⁸⁴ Ministerio de Finanzas de la Nación, Caja Nacional de Ahorro Postal, *Economía familiar*, 1952; pp. 6,12,27.

⁴⁸⁵ *La Obra*, tomo XXXII, 1/6/1952, Nº505, p.137.; tomo XXXIII, 1/4/1953, Nº511;p.21-26; Idem, tomo XXXV, 1/4/1955,p.423-424. IANANTUONI, Domingo Rafael,(1953) *El segundo plan quinquenal al alcance de los niños*, op cit. CHAN, Luis, *Unidades de trabajo*, cuarto grado, Ediciones Tacú, Buenos Aires, 1953. Manual Estrada IIIº grado, Editorial Estrada, 5ª. Edición,1953;p.245. *Manual Estrada Vº grado*, Editorial Estrada, 5ª. Edición,1953. *Tierra nativa*, Cuaderno didáctico, cuarto grado, Segundo Plan Quinquenal. Su desarrollo en relación con las unidades de trabajo, Ediciones Activos, 1953.

La revista *Mundo Agrario* fue dotada de una sección fija sobre el huerto familiar, que en cada número daba consejos y orientaba sobre las temporadas de siembra y los mejores productos para cada tipo de huerta, no sólo para ser realizada por la población rural sino también por la de origen urbano que dispusiera de lugar adecuado para llevarla a cabo.⁴⁸⁶ Esta era una preocupación que se extendía también al sector privado. El huerto casero –se afirmaba– “*actúa financiera, física y espiritualmente, haciendo más elástica la economía hogareña, aparte de dar salud con sus alimentos frescos y con la energía que se adquieren en el ejercicio diario*”, pero de todos modos era el Estado el interpelado para difundirlo, a través de la realización de campañas al respecto.⁴⁸⁷

Como parte de la necesidad explícita del Estado de difundir la política agraria y promover la función social que se le otorgaba a la mujer en ese contexto, el gobierno de la provincia de Buenos Aires creó en 1954 la Escuela Superior Agraria Femenina “Eva Perón” en Tandil, cuyo reglamento se aprobó al año siguiente, meses antes de la caída del régimen peronista. Sus características la diferenciaban de la enseñanza del hogar agrícola, tal cual se la conocía hasta entonces, no se hacía referencia a esos antecedentes en los fundamentos de la resolución de su creación, ya que se la inscribía únicamente en los objetivos de la Constitución de 1949, el Segundo Plan Quinquenal y los principios de la “doctrina justicialista”. Dependía del Ministerio de Asuntos Agrarios bonaerense, pero, para cumplir sus objetivos se determinaba específicamente que estaría en estrecho contacto con el Ministerio de Educación. La finalidad de la escuela se resumía en ser la “*formadora de personal técnico femenino capaz de encarar los problemas de sociología rural, en especial aquellos relacionados en forma directa con el hogar campesino*”.⁴⁸⁸

El plan de estudios, que se desarrollaba a lo largo de dos años, revelaba sus finalidades de conciliar las cuestiones sociopolíticas con la economía doméstica, de acuerdo con un concepto de pedagogía política propio del estilo de gobierno en la segunda etapa peronista. Se orientaba a los conocimientos técnicos que se consideraban necesarios para que la mujer de campo mejorara las condiciones de higiene, el uso de productos de la chacra y la concreción de pequeñas industrias regionales, con el fin de mejorar la economía familiar, a la vez que el nivel de vida material, pero también se

⁴⁸⁶ *Mundo agrario*, 1949-1955

⁴⁸⁷ *La chacra*, enero de 1953; p.45.

⁴⁸⁸ PROVINCIA DE BUENOS AIRES. Ministerio de Asuntos Agrarios, *Escuela Superior Agraria Femenina Eva Perón de Tandil*, La Plata, 1955, Publicaciones del MAA, vol IV, N°95; p. 5.

contemplaban problemas sociales. La difusión de la política estatal se hacía a través de una materia específica “Política agraria justicialista”, además de otras más generales como sociología o economía agraria [ver Cuadro 54]; los programas de las mismas estaban basados en las políticas de Estado en relación al agro y en la doctrina nacional justicialista. A través de esta estructura curricular se revelaba el sometimiento total en esta etapa del gobierno de Buenos Aires, a cargo de Carlos Aloé, al peronismo nacional. Por supuesto que, dada la especialidad de la escuela, estas asignaturas nombradas de cursaban paralelamente a las específicamente dedicadas a la explotación granjera y el hogar rural, aunque por su orientación este Instituto era considerado desde el Ministerio de Asuntos Agrarios como el primero especializado en “Sociología rural” surgido en el país.

Las alumnas eran maestras normales, dándose primacía a hijas de colonos y obreros rurales, a las cuales se les otorgaba becas para poder concurrir a la escuela. Al término de los estudios se otorgaba el título de “Visitadora del hogar agrícola” , el cual sería exigido en las dependencias estatales bonaerenses que se ocupaban de la extensión agrícola (delegaciones agrarias, cursos del hogar agrícola, centros permanentes y reparticiones técnicas), y daría preferencia a las maestras para desempeñarse en las escuelas rurales.⁴⁸⁹ Este establecimiento subsistió luego de la caída del régimen peronista en 1955, con el nombre de un tradicional terrateniente ligado al surgimiento de la Sociedad Rural Argentina, “Eduardo Olivera”, como un signo del cambio de los tiempos.

Cuadro 54: Plan de estudios de la Escuela Superior Agraria Femenina Eva Perón- 1955

Año	Materias Técnicas	Hogar y familia	Aspectos sociopolíticos
Primero	Horticultura y fruticultura Dibujo y proyectos Jardinería Industrias de granja	Higiene y primeros auxilios Manualidades Cocina del hogar agrícola	Historia y geografía económicas argentina Sociología rural I
Segundo	Industrias domésticas	Economía del hogar	Política agraria del

⁴⁸⁹ PROVINCIA DE BUENOS AIRES. Ministerio de Asuntos Agrarios, *Escuela Superior Agraria Femenina Eva Perón de Tandil*, op cit ; p. 5-8.

	regionales Industrias de granja	campesino Puericultura La cocina rural	justicialismo Función de la mujer en la vida de los medios rurales Sociología rural II Economía agraria
--	------------------------------------	--	--

Fuente: PROVINCIA DE BUENOS AIRES. Ministerio de Asuntos Agrarios, *Escuela Superior Agraria Femenina Eva Perón de Tandil*, La Plata, 1955, Publicaciones del MAA, vol IV, N°95; p. 5.

El agrupamiento por áreas es nuestro, y solamente al efecto de mostrar más claramente la asociación entre una formación general semejante a la de las escuelas del Hogar Agrícola, y la deliberada preparación de estas docentes como propagadoras, en el campo, de la doctrina justicialista convertida en doctrina nacional, y la cosmovisión que ella incluía, a la vez que de las políticas estatales. No podemos olvidar aquí que en el ámbito nacional se había creado en 1951 la Escuela Superior Peronista, con el fin de preservar y difundir la doctrina justicialista, a través de diversos cursos doctrinarios, como “sociología peronista”, “filosofía peronista”, “historia del peronismo” y “ética del peronismo”⁴⁹⁰. Una orientación semejante pero dirigida a las docentes destinadas a actuar en el medio rural como maestras y/o como agentes de extensión agrícola, era la otorgada a algunas de las propuestas del nuevo establecimiento creado por el gobernador Carlos Aloé en Tandil. Por otra parte, la separación entre las materias técnicas y las estrictamente relacionadas con el hogar y la familia no es tajante, ya que las actividades agrícolas de granja e industrias domésticas eran consideradas parte del aporte femenino a la economía familiar, y en ese sentido eran en uno de los pilares fundamentales de este tipo de instrucción, tanto como de los cursos más tradicionales del Hogar Agrícola.

IV.7- Conclusiones

“*Se impone poblar nuestras campañas, evitar los problemas que trae el urbanismo*”, afirmaba en 1943 un funcionario bonaerense refiriéndose a los objetivos de las escuelas agrícolas, en palabras que traían reminiscencias de treinta años atrás. Algo más tarde –en 1946– completaba su idea afirmando que en las mismas el alumno

⁴⁹⁰ CAIMARI, Lila, op cit, p.179.

aprendería a *“hacerse hombre útil y de carácter, productor conciente de la riqueza social, factor de cultura y progreso para la patria”*⁴⁹¹. De esta manera se destacaba en el discurso el concepto de utilidad social de la educación agraria, complementado con la noción de servicio a la patria, proposiciones caras al nacionalismo popular en ciernes, pero que marcan una continuidad con etapas anteriores.

El papel intervencionista y mediador del Estado puesto en vigencia en la década de 1930 se reforzó en la etapa iniciada en 1943 y se reveló también en su relación con el agro y en las políticas educativas agrarias. Haciendo un balance del período destacamos elementos de continuidad y cambio, tanto en el discurso como en las acciones concretas. Si bien la situación del agro pampeano se fue modificando como consecuencia de diversas circunstancias (prórrogas de arrendamientos, falta de inversiones, retraso tecnológico, etc), no se advertían transformaciones de fondo en la estructura agraria. Tampoco las hubo en general en relación a los objetivos de la enseñanza agrícola y de la preparación y misión reservada a la mujer rural, aunque se advertían algunos cambios en el discurso y una renovada actividad en cuanto a creación de escuelas.

Al respecto debemos distinguir entre las jurisdicciones provinciales y la nacional en las dos etapas consideradas para analizar el peronismo. En la primera fase, el Estado nacional, planificador, focalizaba la atención en la educación técnico-urbana, como modalidad práctica adecuada a las políticas industrialistas y mercadointernistas en vigencia. Mientras tanto, a nivel provincial, al analizar el caso de Buenos Aires, observamos que el Plan Trienal reconocía la necesidad de la capacitación de la mano de obra rural y preveía acciones concretas en referencia a las escuelas agrícolas. En esta provincia, a la importancia central de la producción agrícola-ganadera, se unía el proyecto de construir una esfera propia de poder por parte del gobernador Domingo Mercante, uno de cuyos apoyos sería precisamente el medio rural. En la segunda etapa, las provincias de la región, inclusive Buenos Aires, se alinearon con la política nacional, adhiriéndose al Segundo Plan Quinquenal, que reflejaba como finalidad prioritaria el logro del progreso agrario y la intensificación de la producción, otorgando un lugar destacado a la educación agrícola.

La finalidad de esta modalidad educativa continuaba encaminada a asentar al poblador en el campo, desviarlo del urbanismo y de la conflictividad social. De todos

⁴⁹¹PROVINCIA DE BUENOS AIRES, Ministerio de Obras Públicas, *Anuario rural*, 1943;p.352, palabras

modos, en este período, se proclamaba también que la capacitación de la familia rural haría posible además cumplir con la *función social de la tierra*, consagrada en la Constitución de 1949, contribuyendo siempre para que el atractivo de las ciudades no sustrajera brazos al campo. La escuela agrícola proporcionaría los hombres capacitados a los propósitos sociales de “*dar la tierra a quien la trabaja*”⁴⁹², una proposición que en los hechos distó de generalizarse.

El punto de inflexión en cuanto a la educación en general está dado por el mayor grado de adoctrinamiento político propio del segundo gobierno peronista. Este incluía la profusa difusión del Segundo Plan Quinquenal y otras medidas oficiales en la escuela, como una manera de consustanciar a la población con sus finalidades. En el caso de la política agraria peronista era fundamental difundir la *vuelta al campo* propiciada por Juan D. Perón, ya que se consideraba a los niños y jóvenes como potenciales difusores de una *conciencia agraria*. A la vez que la introducción de textos “peronistas” e imágenes que evidenciaban el culto al líder y su esposa así como a su estilo de gobierno, también llegaban a las escuelas de la campaña, tanto las elementales como las agrícolas.

La tradicional visión idílica de la vida campesina y del agricultor no estaba ausente de esta interpretación. “*El buen agricultor*” –como se proclamaba desde la revista de divulgación oficialista *Mundo agrario*–, era “*el laborioso forjador de riquezas que vive apegado a la tierra, que la ama entrañablemente, y cuya máxima satisfacción es ver lucir en ella el fruto de su trabajo... , un ser profundamente optimista que confía en el poder de la tierra y en su propio esfuerzo creador*”, sólo que en su visión del agricultor ideal se agregaba que era aquél “*cuyas ideas sobre los problemas del agro están en consonancia con el pensamiento del presidente de la Nación*”.⁴⁹³

Una tendencia doctrinaria que también se hizo evidente en las nuevas creaciones educativas, y ejemplo de ello era la orientación dada a la Escuela Agraria Femenina Eva Perón. En efecto, las apelaciones a la mujer rural, enfatizando su función en el hogar como planificadora doméstica, se intensificaron durante el período estudiado, especialmente desde 1949, cuando las categorías de *productividad* y *menor consumo* se convirtieron en la base del discurso gubernamental. Los cursos del Hogar Agrícola

del ingeniero Pedro Mollura referentes a enseñanza agrícola. *Ibidem*, 1946;p.143.

⁴⁹²Ministerio de Agricultura y Ganadería de la Nación, *Interpretación de la política agraria justicialista*, Buenos Aires, 1952; discurso del ministro Carlos Emery en 1948;p.42. MAA de la Provincia de Buenos Aires, *Asuntos agrarios*, 1953;p.3-4.

⁴⁹³ *Mundo agrario*, mayo de 1952; p. 64 y 65.

volvieron paulatinamente a tener mayor importancia, pero especialmente la atención estuvo en la creación de dos escuelas, ubicadas ambas en la provincia de Buenos Aires, pero con carácter disímil, las de Bolívar (jurisdicción del MAN) y Tandil (dependiente del MAA provincial). La primera -largamente planeada desde la etapa anterior- en la tradición liberal de Tomás Amadeo y sus seguidores, como evidenciaba su plan de estudios e incluso su nombre, que homenajeara a su promotor. La segunda, bautizada “Eva Perón”, incluía en su orientación una decidida promoción de las políticas estatales, a través de una especialización que se presentaba como una “sociología rural”, que sus mismos inspiradores definían como una conciliación de los aspectos relacionados con el hogar rural y la granja con el conocimiento y difusión de la sociedad rural y las políticas estatales dirigidas al agro.

En relación a la escuela primaria, las modificaciones programáticas incluían elementos de orientación agrícola, en el contexto de fundamentaciones que privilegiaban lo práctico y el espiritualismo por sobre el trabajo intelectual. Sus características remitían en parte a antecedentes como la reforma Fresco en la provincia de Buenos Aires, con la inclusión del preaprendizaje en los grados superiores, una de cuyas modalidades era la agrícola. La preocupación por la educación técnica propia de este período se reflejó asimismo en la creación de las Misiones monotécnicas de extensión cultural, que, como su nombre lo indicaba eran propuestas de extensión educativa a localidades pequeñas donde no hubiera posibilidad de establecer escuelas permanentes. Su carácter era diferente a las escuelas agrícolas especializadas, ya que eran un complemento de la escuela primaria y su modalidad y permanencia dependían de razones no solamente de factibilidad sino políticas, las de especialidad agropecuaria fueron el menor número e instaladas tardíamente.

Más allá de esos aspectos, un elemento característico durante el período peronista, fue el aumento cuantitativo en la oferta de enseñanza agrícola especializada, reforzada por la expansión del número de escuelas primarias rurales, que permitía difundir más ampliamente la orientación agrícola prevista para las mismas. En el territorio bonaerense, el más favorecido, el gobierno peronista había comenzado con dos escuelas provinciales (Dolores y Coronel Vidal) y dos nacionales (Olavarría y Tandil), y al final del período contaba con cinco más en el nivel provincial (Carmen de Patagones, Rivera, viveristas de Miramar, escuela femenina de Tandil y lechería de Manantiales),

mientras que en la jurisdicción nacional se sumaron el Instituto del Hogar Agrícola de Bolívar y la Escuela de Mecánica Agrícola de Miramar.[Ver Mapa 4]

Se ha afirmado sobre el carácter del peronismo que *“sin lugar a dudas, la Nueva Argentina fue escenario de cambios significativos en la vida de la sociedad y particularmente en los sectores populares, pero también, paradójicamente, lo fue de las continuidades de la política liberal característica de la Argentina oligárquica”*⁴⁹⁴. El análisis que presentamos sobre la educación agrícola en sus diversas modalidades, precisamente rescata algunos de estos aspectos contradictorios y heterogéneos del peronismo histórico, que se tradujeron en los alcances y limitaciones de su obra educativa rural, evidenciados tanto en la documentación oficial, como en la bibliografía escolar y general y publicaciones de la época.

V- Balance final

La tradición del pensamiento agrario, y también un cierto imaginario generalizado en la Argentina, ha difundido una imagen sobre la vida rural que podemos resumir en las palabras de uno de los exponentes más consecuentes en la promoción de las diversas modalidades de la enseñanza agrícola. Para Tomás Amadeo,

[...] el continuo contacto con la tierra y con el proceso de la vida que continuamente se observa en las plantas y en los animales, inculca en el espíritu de hombres y mujeres un elevado concepto realista de la existencia, una inclinación a elevar el espíritu hacia lo alto, cierto respeto hacia la providencia y, en medio de todo, un amor por la tierra donde se lucha, trabaja y triunfa, que es la base más formidable del amor a la patria y del espíritu de sacrificio por su defensa y su progreso.⁴⁹⁵

Esa representación ideal del mundo rural y la relación entre la devoción por la Patria y por el propio terruño, dieron una impronta singular a las propuestas de enseñanza agrícola especializada y a la orientación en la escuela primaria. La imagen del agro pampeano brindada tanto a la sociedad en su conjunto como a los escolares, se presentaba en contraste con la concepción en negativo de la vida en la ciudad, un lugar

⁴⁹⁴ GIRBAL de BLACHA, Noemí, *Mitos, paradojas...*, op cit, p. 258.

donde supuestamente florecerían los mayores males sociales. Este discurso se convirtió en el fundamento de los proyectos sobre enseñanza agrícola y escondía mal las prevenciones contra posibles conflictos urbano- rurales, que se exacerbaban en momentos de crisis socioeconómica.

Como todo sistema educativo institucionalizado, la educación agrícola comprendía una organización en niveles que se basaba, según ha quedado evidenciado, más que en el agregado de nuevos contenidos, en la complejización de las prácticas realizadas, con una mayor inclinación técnica en la escuela “especial”, aunque con una formación general limitada. En el largo período estudiado se ha puesto de manifiesto el cuidado en no alentar el pasaje de un nivel al otro (salvo excepciones), y, fundamentalmente, el empeño en evitar que los jóvenes formados en la enseñanza agrícola media pudieran seguir estudios superiores universitarios. Por otra parte, la existencia de las propuestas de extensión, hogar agrícola para la mujer y orientación agrícola en la escuela, le daban a esta modalidad educativa gran heterogeneidad y posibilidades de expansión transversal, no siempre aprovechadas.

La dualidad presente en los enunciados sobre el tema, se ha visto reflejada en un discurso muy profuso dirigido a capacitar al productor y su familia y a la vez a ponerle límites precisos a ese saber en cuanto a la difusión de las nociones teóricas y los conocimientos humanísticos generales, que no debían exceder los fines propuestos. Esta situación quedaba cobijada bajo el manto de una argumentación que proclamaba la “inutilidad” de ese género de conocimientos para quienes tenían como destino el trabajo rural en campos propios o ajenos.

Los agentes de la modernización rural –ingenieros agrónomos fundamentalmente– fueron autores de la mayor parte del discurso relativo a la enseñanza agrícola, y encontraron en él uno de los argumentos legitimantes de su accionar como profesionales. Sus propuestas para la región pampeana, destinadas a difundir la modernización agrícola, la diversificación productiva y la propagación de la granja mixta como explotación ideal para la región, se compatibilizaban perfectamente con la divulgación de la educación agraria y se dieron a conocer a través de su actuación en reparticiones oficiales, así como en entidades agrarias y desde publicaciones especializadas. Sin embargo, se advierten diferencias en el enfoque de la política agraria

⁴⁹⁵ Amadeo, Tomás, “La mujer en el mejoramiento rural”, en: MAN, *Anales de enseñanza agrícola*.

y educativa, según el rango en la jerarquía burocrática o educativa. Los profesionales que ocupaban posiciones en los niveles inferiores de las reparticiones oficiales, con un contacto más directo con el productor -agrónomos regionales o personal de las escuelas- presentaban una opinión relativamente crítica respecto a la organización económica dominante en el campo pampeano y al sistema de enseñanza agrícola. Si se desempeñaban en los cuadros directivos, la crítica se diluía, dada su mayor cercanía a los sectores dirigentes.

De todos modos compartían una visión del mundo rural en que la instrucción agrícola y la pequeña propiedad granjera eran proposiciones fundantes, para integrar a la población rural al orden social vigente y a los valores y la lógica que lo sustentaban. La puesta en práctica de medios de acción dirigidos al colono o chacarero, y a la sociedad rural en general, obedecía a los intereses de los terratenientes pampeanos, con los cuales estos profesionales estaban necesariamente en contacto, compartiendo gran parte de su visión del tema agrario. Se trataba también, sumado al control social, de lograr un estrato de mano de obra capacitada, por medio de la acción estatal fundamentalmente, es decir, sin una inversión privada directa.

A despecho de las alusiones a la “masa de la población rural”, muy frecuentes en el discurso agrarista de las primeras décadas del siglo XX, la enseñanza agrícola especializada tenía como destinatarios a los hijos de los chacareros o colonos, en especial los propietarios. Era a ese grupo, que algunas fuentes identificaban como “el pequeño burgués”, de principios convenientemente conservadores, al que iban dirigidas principalmente las políticas de educación agrícola, para formar capataces y administradores rurales. En la práctica los potenciales alumnos también provenían en gran parte de las poblaciones insertas en el medio agrario – de familias de empleados o pequeños comerciantes- y no de los sitios de localización de las escuelas, sino de otros más alejados incluyendo las provincias del interior o países vecinos. Quedaba excluido de hecho el peón rural, por su escasa alfabetización y por su misma situación precaria y alejamiento de una familia estable.

Distinto era el caso de la “orientación agrícola” en la escuela primaria que, por la generalización de la misma, tendía a lograr la mayor expansión posible de la matrícula, aunque en el medio rural quedaba restringida a los primeros grados. Las iniciativas en el

sentido de introducir prácticas agrícolas en ese nivel educativo fueron sostenidas, pues educadores y agrónomos advertían la potencialidad de la escuela primaria en tanto difusora de prácticas agrarias racionales y órgano de control social. Pero aún así, las acciones concretas adolecieron de una inestabilidad crónica. Idas y venidas en cuanto a su inclusión en los planes de estudio vigentes, falta de medios adecuados en las escuelas para impartirla, convenios entre las reparticiones educativas y el Ministerio de Agricultura o equivalentes que comenzaban con entusiasmo y se diluían al poco tiempo, eran los problemas enfrentados por la orientación agrícola en todas sus formas.

Sin embargo el interés por el tema no decayó aunque su aplicación concreta finalizó dependiendo predominantemente de las iniciativas personales de los docentes, más o menos adscriptos a diversas corrientes pedagógicas, que a las acciones concertadas adecuadamente desde el Estado, cuyas reparticiones educativas se limitaban con frecuencia a difundir recomendaciones generales. Los enunciados giraban en torno a “prestar atención a las actividades relacionadas con agricultura y ganadería [...], impregnando la vida escolar de aplicaciones propias de la vida rural, para orientarlo hacia la explotación de esas actividades”.⁴⁹⁶ Una afirmación que, vertida en 1924, sin embargo es válida para todo el período analizado, con muy pocos matices. En la práctica entonces, la orientación agrícola fue dotada de una fuerte dosis de eclecticismo y de pragmatismo docente.

Las labores de “extensión agrícola” fueron también una preocupación constante, especialmente desde la creación del Ministerio de Agricultura de la Nación y, si bien no podemos afirmar, para el período, la existencia de un aparato estatal suficientemente desarrollado respecto de la creación y la difusión de la tecnología agraria, éste no estaba completamente ausente. Las acciones en ese sentido fueron variadas y permanentes. Las agronomías regionales, que crecieron paulatinamente en número, los trenes- escuela, las publicaciones mismas del Ministerio que se divulgaban por las localidades de la campaña -en especial desde la década de 1920- los programas radiales, la difusión que hacían las escuelas agrícolas de los logros de sus estaciones experimentales, eran actividades dirigidas directamente para el apoyo al productor. La presencia estatal en la extensión agrícola incluía también las acciones de las reparticiones agrarias

⁴⁹⁶ “Congreso Internacional de Economía Social”, ponencia sobre educación rural presentada por la Dirección General de Escuelas y Gobernación de la Provincia de Buenos Aires, en: *Boletín del Museo Social Argentino*, N° 40, octubre de 1924; p. 176.

provinciales, que intensificaron su quehacer desde la década de 1930, destacando al respecto las provincias de Buenos Aires y Entre Ríos. Una actividad complementada con la enseñanza del “hogar agrícola”, dirigida por un lado a las maestras, en su función de capacitadoras de la mujer rural, pero también a través de ellas por medio de los cursos temporarios, a la joven radicada en el medio agrario. Actividades que, según se ha analizado, estaban plenamente identificadas con el propósito de reforzar su papel de esposa y madre, que debía complementar sus tareas domésticas en el hogar con la producción granjera, convirtiéndose así en uno de los más importantes factores de arraigo y proveedora de recursos complementarios para la familia.

La educación agraria brindada a la infancia y la juventud abandonada, que por esa circunstancia o por problemas de delincuencia, quedaban a cargo del Estado directamente o de entidades de beneficencia subvencionadas, se tocó en este estudio sólo tangencialmente. En este caso el énfasis estaba dado predominantemente en el valor moralizante atribuido a la vida y al trabajo rural, en forma casi excluyente, y se desarrollaba por fuera del sistema educativo común y de educación agrícola, por lo que la dependencia administrativa era diferente. No sólo se desalentaba el paso de un sistema al otro, es decir jóvenes tutelados que concurrieran a las escuelas agrícolas comunes -en un concepto de aislamiento del menor más que de integración- sino que se buscaba diferenciar netamente a éstas de los “institutos correccionales” de menores, un problema que atravesó el largo período en estudio.

En fin, si pasamos revista a las diversas etapas evidenciadas en la periodificación prevista, observamos que más allá de evidentes continuidades, hay cuestiones que otorgan características específicas a cada una de ellas.

La etapa 1897-1914 fue de conformación del sistema educativo agrario, signada por una actividad organizativa intensa, aunque vacilante en sus comienzos. En plena expansión agroexportadora, los proyectos fueron numerosos, las disposiciones normativas no lograron convertirse en ley, pero finalmente, luego de comienzos vacilantes el sistema se reorganizó en una forma perdurable en la jurisdicción nacional y también en Entre Ríos y Buenos Aires. Este período estuvo caracterizado por la actuación de un grupo importante de profesionales, egresados del Instituto Superior de Santa Catalina y de las primeras facultades de agronomía, y también extranjeros, con el apoyo de figuras relevantes de la ciencia y de la política. Los principios establecidos fueron la base de la

educación agrícola por muchos años: enseñanza “a pie de obra”, es decir fundamentalmente práctica, e “internado tutorial”. El concepto rector era entonces el de crear “la tradición agrícola” del país, y queda evidenciada en el análisis la desvalorización de los conocimientos aportados por los inmigrantes, que debían ser suplantados por una agricultura más racional, según los propulsores de los proyectos. Las propuestas estaban ligadas a la necesidad de establecer diversas estrategias de control social sobre una población conformada en gran parte por inmigrantes y considerada potencialmente conflictiva. La implantación de un sistema de enseñanza agrícola organizado desde el Estado, en quien la clase política -en buena parte ligada a los intereses de los grandes terratenientes pampeanos- delegaba no sólo la potestad de llevarlo a cabo sino también la obligación de hacerlo, se convertía entonces en una de las tácticas para responder a los problemas planteados .

Los ecos de la movilización chacarera de 1912 y la conflictividad urbano-rural entre 1919 y 1920 influyeron en los proyectos educativos agrarios, dirigidos a lograr el asentamiento de la familia en la campaña y a afianzar la “argentinidad” en relación con el amor a la tierra durante el período radical. La mujer se tornaba entonces, para algunos sectores, en eje de la estabilidad de la familia rural y, en base a proyectos anteriores de signo conservador, se instalaba la enseñanza del “hogar agrícola”, en los inicios en su sede de Tandil (al sur de la Provincia de Buenos Aires) y luego a través de cursos temporarios.

Los argumentos en torno a la necesidad de asentar al poblador de la campaña, difundir la explotación mixta tipo granja y evitar el éxodo del campo a la ciudad, encontraban en las mujeres e hijas de los chacareros los actores sociales más adecuados para lograr esos fines y convertirse en paliativos para la conflictividad pampeana. Sin embargo, a pesar de la importancia que se le asignaba a estas actividades desde algunos ámbitos, el discurso era más fuerte que la realidad pues las mismas encontraban frecuentes trabas, en general de carácter presupuestario. Era evidente que una inversión de ese tipo no concitaba el interés de la mayoría de quienes tenían en sus manos el poder de decisión al respecto, preocupados por temas de efecto económico más inmediato, o en todo caso - en cuanto a la educación- por la preparación de la mano de obra masculina.

Mientras, la Federación Agraria Argentina como representación gremial de los pequeños productores, hacía suya la lucha por la educación, pero centrada en la escuela

primaria, que brindaba los elementos básicos para poner a los chacareros en condiciones de ocuparse de preservar y reclamar por sus derechos, e incorporaba la enseñanza extensiva agrícola a través de su publicación específica, el periódico *La Tierra*.

En general debemos concluir que, durante la etapa radical, las novedades respecto a la educación rural agraria se debieron a iniciativas anteriores o provenientes de entidades no gubernamentales. El Estado nacional –por su parte- otorgaba escaso presupuesto al área, a la vez que privilegiaba la enseñanza superior agronómica en ese aspecto.

La prédica ruralista emanada desde diversos ámbitos, y dirigida a los sectores subalternos rurales, alcanzó un nuevo pico durante la década ampliada de la restauración conservadora -1930-1943- influida por los efectos de la crisis estructural cuyos remezones se prolongaron durante gran parte del período. Se tradujo en reuniones y congresos, publicaciones específicas oficiales y privadas en los que se mostraban las principales preocupaciones sobre los efectos de las migraciones internas y su concentración en las grandes ciudades. Con relación a esa cuestión los temas demográficos pusieron su nota de novedad al denotar la alarma por la detención del espectacular crecimiento poblacional que había sido propio del país en las décadas anteriores. La enseñanza agrícola especializada sufría algunas modificaciones en su currícula, con una mayor ponderación –si esto era posible- del trabajo práctico de campo sobre la teoría, y, a partir de 1939, con un renovado empuje en la jurisdicción nacional, en coincidencia con los inicios de la Segunda Guerra Mundial y una nueva crisis en el sector. Los conflictos que se habían vivido en esa década, provocaron asimismo un reforzamiento de los enunciados y prácticas nacionalistas tendientes a afianzar la “argentinidad”, no sólo a través de ritos patrióticos específicos, sino relacionándola a la necesidad de “amar nuestras industrias madres”, una noción que se presentaba a los escolares a través de distintos medios, entre ellos la orientación agrícola. Las corrientes pedagógicas favorecían, cada una a su manera, las actividades prácticas agrícolas, tanto las que respondían al “normalismo” como a la “escuela nueva”. Sin embargo una vez más el discurso –más profuso que nunca- excedió a la realidad y en general sólo se afianzaron las concreciones previas, en especial en cuanto a enseñanza agrícola especializada.

Cuando el Estado neoconservador e intervencionista de la década de 1930 dio paso al régimen nacionalista y popular peronista, se afianzó una nueva concepción del papel del

Estado con relación a la sociedad en general y al agro en particular, con la extensión de su presencia a través de un dirigismo que si bien no cambió las bases de la estructura agraria pampeana, introdujo ciertos elementos en las relaciones socioeconómicas que modificarían en parte la situación.

El sistema educativo agrario continuó su accionar durante la vigencia del régimen peronista, con rasgos semejantes a la década anterior, pero podemos destacar ciertas circunstancias que le dan al período algunas características específicas, que se hicieron patentes particularmente luego de 1949. Nos referimos al aumento en el número de establecimientos especializados -de jurisdicción tanto nacional como provincial- aunque sin abandonar el gran porcentaje de concentración en la provincia de Buenos Aires, y una mayor ingerencia del adoctrinamiento político, que se hizo sentir también en la educación agraria. Como en otros aspectos, en este también el peronismo retomó iniciativas anteriores y las presentó como propias. Cuando eso no era posible, ya que el sistema de enseñanza agrícola, si bien reducido en número tenía una fuerte tradición, predominantemente conservadora, se introdujeron nuevas creaciones muy ligadas a la difusión de la política estatal y al adoctrinamiento político. Ejemplo es la escuela agraria femenina Eva Perón de Tandil, de 1955, en contraposición con la escuela del hogar agrícola de Bolívar -esta concretada en 1948 pero obra de sectores totalmente ajenos al peronismo- o asimismo las “misiones monotécnicas” femeninas y masculinas.

Por otra parte, el discurso que vedaba el acceso a la administración pública para los egresados de las escuelas agrícolas fue atemperado, y al final de la etapa fue dejado de lado, al recomendar específicamente a los egresados como técnicos adecuados para conducir desde el Estado la puesta en marcha del Segundo Plan Quinquenal en el medio rural.

En síntesis, la relación Estado, sociedad rural y educación agrícola es un tema que abarca múltiples aspectos, y al ser enfocado su estudio en la región pampeana no hace más que resaltar la centralidad de la misma en el desarrollo agrario y económico de la Argentina, al ser teatro de la mayor parte de las iniciativas al respecto. Quedan también al descubierto otras cuestiones como la heterogeneidad intrarregional, de la que es una muestra el enorme peso de la provincia de Buenos Aires (y no sólo debido al mayor volumen de información disponible) y la debilidad en el aspecto presupuestario y

cuantitativo del sistema de educación agrícola, que contrasta con la dedicación y perseverancia con que sus propulsores se abocaron a su defensa.

Sin embargo, no se pretendía un cambio profundo en la situación de los sectores subalternos rurales, antes bien se buscaba frenar la movilidad social y espacial en el campo, y en la realidad no siempre tendía a acciones concretas, sino a un discurso legitimante de la élite dirigente y su actuación frente a la población rural.

Debemos resaltar, en el análisis de largo plazo, la continuidad, tanto respecto a los fundamentos de las diversas modalidades de educación agrícola, como a los proyectos e iniciativas, que en gran parte deben ser atribuidas a una disposición político- social conservadora de sus autores, más que a una actitud educativa liberal, moderna y enfocada en el mejoramiento técnico de la producción, aunque ésta no estuvo ausente en el accionar de los profesionales de las ciencias agrarias.

Continuidad que también se manifestó en las dificultades del sistema, que sólo paulatinamente fue consolidándose, afectado por las fluctuaciones de la economía agroexportadora, así como por las variaciones en la situación social agraria. Estas imprimían mayor o menor urgencia a las políticas estatales, según su signo positivo o negativo, e introducían también elementos de ruptura. Un escenario enmarcado en la tradición del pensamiento agrario argentino en torno a la región pampeana, de valoración de la pequeña o mediana explotación mixta, la granja, no sólo en cuanto a unidad productiva sino también socializadora, que, en tanto enunciación discursiva, fue una imagen que recorrió todo el largo período en estudio, aunque con mucha menor concreción práctica que lo que ella evocaba.

Bibliografía

Fuentes inéditas:

Archivo General de la Nación, *Discurso del Ministro de Agricultura, Miguel A. Cárcano*, Córdoba, 1937, Caja 96, doc.317.

___ *Reforma de la constitución*, Carpeta 445; Facultad de Ciencias Económicas, Universidad Nacional de Buenos Aires, 1948.

___ Carpeta 445, Legajo 470, *Reincorporación a escuela nacional de Casilda*, julio de 1951.

Archivo Histórico de la Provincia de Buenos Aires, Dirección General de Escuelas, *Estadística mensual de las escuelas públicas de la provincia de Buenos Aires*, 1900/1901.

Ministerio de Agricultura de la Nación, Instituto Superior del Hogar Agrícola de Bolívar, *Libro matriz*, 1948.

___ Instituto Superior del Hogar Agrícola de Bolívar, *Registro de matrícula*, 1948 a 1971.

Museo y Archivo Banco Nación Argentina: H.D. *Carpeta especial 313. Comisión mixta para elaborar un plan de créditos y organización pre-cooperativa. Zona II. "Colonia agrícola- ganadera. Plan de educación integral"*, por Juan Andreani, 1948.

Patronato de la Infancia, *Libro de actas de la Comisión Directiva*, 1901-1904, 1921-24, 1928-1931, 1935-1938.

Universidad Nacional de La Plata, Escuela María Cruz y Manuel Inchausti, *Registro de alumnos*, 1934-1970.

Fuentes oficiales editas:

Anuario Geográfico Argentino, Comité Nacional de Geografía, 1941.

Bureau International du Travail. "L'enseignement professionnel agricole",. Etudes et Documentos, Serie K, Agriculture, N° 9, Genève, 1929.

Congreso Nacional. Cámara de Diputados, *Diario de sesiones*, 1880-1955

___ Cámara de Senadores, *Diario de sesiones*, 1880-1955.

Constitución de la Provincia de Buenos Aires. 1949, cap. III.

Gobernación de Buenos Aires, *Plan Trienal 1947-1949. Fundamentación técnico - económica*, La Plata, 1947.

Ministerio de Agricultura de la Nación (en adelante MAN), División de Enseñanza agrícola, *Reorganización de la enseñanza agrícola. El proyecto de ley y los resultados de su aplicación*, Buenos Aires, 1908.

___ *Proyecto de fundación y reglamentación de colonias agrícolas escolares*, por Miguel Martínez, 1914.

___ *Memorias*, 1901-1902 a 1955.

___ Dirección General de Enseñanza e investigación agrícola, *Primera reunión anual de experimentadores agrícolas*, 27,28 y 29/4/1916, Buenos Aires, 1917.

___ *Cursos temporarios del Hogar agrícola*, 1947.

___ Dirección General de Enseñanza y Fomento agrícola, *Enseñanza del hogar agrícola*, Buenos Aires, 1947. *

Ministerio de Agricultura y Ganadería de la Nación, *Interpretación de la política agraria justicialista*, discursos del ministro Carlos Emery, 1952.

___ *El MAN al servicio de la riqueza argentina*, 1952.

___ *El gobierno y los problemas agropecuarios*, discurso de Juan Domingo Perón, Buenos Aires, 1949.

Ministerio de Educación de la Nación, Consejo Nacional de Educación, *Programas de Educación primaria*, 1949.

___ Dirección General de Enseñanza primaria, *Programa de educación primaria*. Buenos Aires, 1950

___ Cuadernos para el maestro argentino, *Justicialismo*, II parte, Segundo Plan Quinquenal, Buenos Aires, 1953.

___ Dirección General de Enseñanza Técnica, *Planes y programas para las Misiones monotécnicas y las de Cultura Rural y Doméstica*, Buenos Aires, 1955.

___ *Labor desarrollada durante la Primera presidencia del Gral. Juan D. Perón*, Buenos Aires, 1952.

Ministerio de Finanzas de la Nación, Caja Nacional de Ahorro Postal, *Economía familiar*, 1952; pp. 6,12, 27.

Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, Subsecretaría de Instrucción Pública, *Misiones monotécnicas de extensión cultural*, 1947

Presidencia de la Nación. Subsecretaría de Informaciones, *Segundo Plan Quinquenal*, Buenos Aires, 1953.

___ Secretaría técnica, *Plan de gobierno 1947-1951*

___ *La Nación Argentina, justa, libre y soberana*. 1950.

___ Subsecretaría de informaciones, *La escuela en medio del campo*, s/f, (aprox de 1954)

___ Subsecretaría de Informaciones, *La educación peronista a través del pensamiento de Perón*, Buenos Aires, 1952.

___ Subsecretaría de Informaciones, *La educación en el segundo Plan Quinquenal*, Buenos Aires, 1953

___ *Una nueva mística y una nueva tónica en la enseñanza argentina*, Buenos Aires, 1953.

Provincia de Buenos Aires, Cámara de Diputados, *Diario de sesiones*, 1880- 1955.

* Una parte de la Bibliografía de época citada posteriormente, también fue editada por el MAN

Provincia de Buenos Aires, Ministerio de Obras Públicas, *Catálogo general de mensuras de la provincia de Buenos Aires, 1824-1944*, publicación del Archivo de la Dirección de Geodesia, Catastro y Tierras, La Plata, 1945.

___ *Memorias*, 1910-1911

___ *Mensaje y ley sobre escuelas teórico-prácticas de agricultura y ganadería en la provincia*, 1895.

___ *Memorias*, 1910-1913, 1919.

Provincia de Buenos Aires, Ministerio de Asuntos Agrarios (MAA), *Memoria*, 1954-1955

___ *Condiciones de ingreso para las escuelas agrícolas*, Publicaciones, vol II, N° 21, Eva Perón (La Plata), 1953.

___ *Cartilla elemental, huerto del hogar*, 1952, vol. 1, N°10.

___ *Registro oficial*, 1892, 1893, 1895.

Provincia de Buenos Aires, Legislatura. *Mensaje del gobernador de la provincia de Buenos Aires, Cnel. (r) Domingo Mercante a la Honorable Legislatura*. 1947, 1948, 1949.

Provincia de Buenos Aires, Dirección General de Escuelas, *La acción escolar en Buenos Aires*, La Plata, 1942.

___ *Constitución de la Provincia de Buenos Aires*, 1949.

___ *Labor técnica, pedagógica y administrativa*, La Plata, 1948.

Provincia de Córdoba, Ministerio de Hacienda, *Compilación de leyes, decretos, de Córdoba*, 1900, 1901.

Provincia de Entre Ríos, *Síntesis estadística*, 1915-1916.

___ Dirección General de Enseñanza Pública, *Memoria*, 1906.

___ Dirección General de Escuelas, *Memorias*, 1911- 1912.

___ Cámara de Senadores de la provincia de Entre Ríos, *Índice de leyes*, 1884-1924.

___ *Cuatro años de gobierno. Política agraria*, Paraná, 1949.

___ *Leyes, decretos, etc. Segundo Plan Quinquenal 1953-1957, ley 3873. Objetivos especiales de la provincia*, 1952.

Provincia de Santa Fe, Gobernación, *Plan trienal de gobierno*, 1947-1949.

___ *Nueva legislación escolar del gobierno peronista de Santa Fe*, 1949.

___ Consejo General de Educación, *Memorias*, 1912-1913 y sigts.

Proyecto de ley orgánica sobre enseñanza agrícola, presentada al Ministro José Padilla, por la Comisión Asesora de Enseñanza agrícola, 1938.

República Argentina, Oficina Nacional de Agricultura. *Boletín*, año XX, N°5, mayo 1897, 1901; Buenos Aires.

___ *Censo Agropecuario Nacional*, Buenos Aires, 1908.

República Argentina, *Ley de organización de los ministerios nacionales y decretos reglamentarios*, Buenos Aires, 1898.

___ *Censo general de Educación del 23/5/1909*, Tomo III, Monografías, Buenos Aires, 1910.

___ *Tercer Censo Nacional*, 1914.

___ *IV° Censo escolar de la Nación*, 1943

___ *Constitución Nacional*, 1949.

___ Servicio Internacional de Publicaciones, *Breve historia de la instrucción pública en la República Argentina*, Buenos Aires, 1952.

Fuentes editadas escuelas agrícolas:

Escuela de agronomía y de veterinaria y haras de la Provincia de Buenos Aires en Santa Catalina, Buenos Aires, 1883.

Escuela de avicultura de La Plata, *Plan y reglamento*, 1911.

Instituto agronómico-veterinario de Santa Catalina, 1886.

“Instituto Superior del Hogar Agrícola Doctor Tomás Amadeo visto por dentro”, en: *El mensajero matutino*, Bolívar, 3/4/1966.

MAN, *Plan y reglamentación escuela Nacional de Agricultura de Casilda*, 1914.

Escuela nacional de lechería y pradicultura de Bell Ville, 1912.

___ *Plan y reglamento de la escuela del hogar agrícola Ramón Santamarina*, 1915.

___ Escuela Nacional de Agricultura de Casilda, *Memoria*, 1926; presentada por el Ing. Agr. Silvio Spangenberg.

___ Dirección General de Enseñanza Agrícola, *Instituto Superior del Hogar Agrícola “Ingeniero agrónomo Tomás Amadeo”*, 1947, folleto

___ Instituto del Hogar Agrícola de Bolívar, *Plan de estudios, Reglamento*, 1948.

Ministerio de Agricultura y Ganadería, Dirección General de Enseñanza Agrícola, *Instituto Superior del Hogar Agrícola*, s/f (aprox. de 1951).

Provincia de Buenos Aires, Ministerio de Asuntos Agrarios *Condiciones de ingreso para las escuelas agrícolas*, Publicaciones, vol II, Eva Perón (La Plata), enero 1953, N°1.

___ *Escuela Superior Agraria Femenina Eva Perón de Tandil*, La Plata, 1955, Publicaciones, Vol. IV, N°95,p.5.

___ Sección Enseñanza agraria, *Escuela sueprior agraria Nicanor Ezeyza de Coronel Vidal*, 1958.

___ *Escuela agraria presidente Perón de Rivera*, La Plata, publicaciones vol. IV, N°100, 1955.

___ *Escuela Osvaldo Magnasco*, de Dolores, *Plan de estudios*, 1950-1957.

___ *Plan de estudios y reglamento interno de la Escuela de fruticultura Osvaldo Magnasco*, La Plata, 1958.

Provincia de Buenos Aires, Ministerio de Hacienda, Economía y Previsión, *Reglamento y plan de estudios. Escuela de fruticultura Osvaldo Magnasco*, La Plata, 1947.

Provincia de Buenos Aires, Ministerio de Obras Públicas, Dirección de Ganadería, *Reglamento interno de la escuela de ganadería Nicanor Ezeyza*, Fundamentos de su creación y decreto, La Plata, 1946.

___ Escuela de fruticultura de Dolores, *Reglamento interno*, 1915.

___ *Escuela de industrias rurales Coronel Vidal, FCSur.*, Buenos Aires, 1933.

Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Agronomía y Veterinaria, Escuela práctica regional de agricultura y ganadería de Santa Catalina. *Plan de estudios y reglamento interno*, 1908.

___ Facultad de Agronomía y Veterinaria, Escuela práctica regional de agricultura y ganadería de Santa Catalina, *Memorias*, 1912.

___ *Escuela práctica de agricultura y ganadería María Cruz y Manuel Inchausti*, s/f.

Bibliografía de época:

Allen, Rodolfo, *Enseñanza agrícola. Documentos orgánicos*, MAN, Sección Propaganda e Informes, 1929.

Aizcorbe, Bautista, Fesquet, Alberto y Mateo, José, *La mujer argentina en el trabajo*, Sexto grado, Editorial Kapeluz, Buenos Aires, 1950.

___ *La mujer en la sociedad*, sexto grado, Editorial Kapeluz, 1950.

___ *La mujer en nuestra historia*, Editorial Kapeluz, Buenos Aires, 1950.

Aizcorbe, Bautista, Fesquet, Alberto y Astolfi, *El trabajo en la zona agropecuaria*, 5º grado, Kapeluz, 1953.

___ *Nuestra producción de alimentos*. 4º grado, Kapeluz, 1950.

Alemandri, Próspero, *Enunciados y soluciones de problemas educativos*, El Ateneo, Buenos Aires, 1949.

Amadeo, Tomás, sub-dir. de Enseñanza Agrícola, *Una nueva orientación de la enseñanza agrícola del hogar para mujeres*, MAN, Dirección de Enseñanza Agrícola, N°63, Buenos Aires Imprenta French, 1913.

___ “*La enseñanza y la experimentación agrícola en la República Argentina*”, MAN, Dirección de enseñanza e investigación agrícola, Buenos Aires, 1916.

___ “*La enseñanza agrícola en la escuela primaria*”, en: *Cuaderno de temas para la escuela primaria*, XXI.Fac. de Humanidades y Ciencias de la Educación, U.N.L.P., La Plata, 1930.

___ *La misión del ingeniero agrónomo en el progreso nacional*, La Plata, 1919.

___ *La redención por la mujer*, Buenos Aires, 1946.

Arano, Roberto, *La vivienda rural*, tesis para optar al título de ingeniero agrónomo, Universidad Nacional de La Plata, 1939.(inédita)

Aubone, Guillermo, *Organización de la enseñanza agrícola*, Buenos Aires, El Ateneo, 1948.

Barcon Olesa, José. *La educación en la campaña*, Buenos Aires, 1916.

Barneda, Joaquín. *La enseñanza en las escuelas agrícolas prácticas*, MAN, Dirección de Enseñanza Agrícola, N°1, 1910, serie V.

___ “Orientación agrícola en la escuela primaria”, en: *Archivo de Ciencias de la educación*, UNLP, Tomo II, No 4, 1916.

___ *Iniciativas y experiencias dentro de la escuela primaria. Manualidades y orientación agrícola*, Dirección General de Escuelas, La Plata, 1919

Beiro, Francisco, *Proyecto de ley y encuesta sobre escuelas prácticas de agricultura*, 1921.

Benarós, León, *Alma de América*, Kapeluz, 1954.

Bertolotti de Baroffio, Ida, “Escuela de enseñanza agraria para niñas”, en: *El libro*, órgano de la Asociación nacional del profesorado, Buenos Aires, año 2, 1907, pp.347-353.

Bianco, José, *La instrucción primaria en la Provincia de Buenos Aires*, 1904.

___ *Educación pública*. Córdoba, 1896.

Biraben, Alfredo, *Memoria sobre agronomía o estudio y descripción de un establecimiento agrícola-rural en la provincia de Buenos Aires*, Buenos Aires, 1881.

Bloch, M. A., *Fundamentos y finalidades de la nueva educación*, Prólogo de Clotilde Guillén de rezzano, (1ª. Ed en Argentina de 1949), Buenos Aires, 1955.

Botto, Alejandro, *Hogar agrícola modelo de San Antonio de Padua*, MAN, Discurso del Director de enseñanza agrícola en la entrega de diplomas a las alumnas egresadas, abril de 1926.

Bosio, José, *Proyecto de colonización nacional*, tesis para optar al título de ingeniero agrónomo, Universidad Nacional de La Plata, 1938. (inédita)

Busaniche, José, *Leyes y decretos usuales de la Provincia de Santa Fe: gobierno, justicia e instrucción pública (1867-1942)*, Rosario, 1943.

Bureau International du Travail Etudes et Documentation, *L'enseignement professionnel agricole*, Genève, 1929.

Campolietti, Roberto, “La organización de la agricultura argentina”, 1929, cap. 3, en: *Ruralia*, octubre de 1990; p.165.

___ *La organización de la agricultura argentina*, Buenos Aires, Ediciones Pedro Aquino, 1929.

Cárcano, Ramón, *Clausura de cursos escolares*, discurso del gobernador, Córdoba, 1914.

___ *800.000 analfabetos*, Buenos Aires, 1933.

Chan, Luis, *Unidades de trabajo*, autorizado por el Ministerio de Educación, Buenos Aires, Ediciones Tacú, 1953.

Chavez, Juan Ramón, *Necesidad de realizar la enseñanza agrícola e industrial en la escuela primaria*, Ministerio de Agricultura de la Nación, Agronomía Regional Córdoba, 1913.

Clemenceau, George, *Notes de voyage dans l'Amérique du Sud, Argentine, Uruguay, Brésil*, París, 1911.

Clubes de niños jardineros. *Memoria y balance. Reglamento, juicios de la prensa*, Buenos Aires, 1924.

Congreso General de enseñanza pública, Actas, Santiago de Chile, 1902.

Crespo, Julia María, *Motivos de granja*, Buenos Aires, Editorial Kapeluz, 1937.

Della Croce, Luis, *Fundamentos de la enseñanza agrícola en el país*, La Plata, 1914.

Della Croce, Federico, *Leyes escolares de la Provincia de Buenos Aires, precedidas de las disposiciones constitucionales*, 1921.

Denis, Pierre, *La valorización del país. La República Argentina, 1920*, Ediciones Solar, Buenos Aires, 1987.

De Gregorio Lavié, Lucila, *“La ciudadana”, para las mujeres que votan*, Buenos Aires, 1948.

Echeverría, Enrique, *Fundamentos de la enseñanza agrícola en el país*, La Plata, 1914.

___ *La enseñanza del hogar agrícola para mujeres*, 1919.

___ *Informe sobre el estado actual de la enseñanza del hogar agrícola en el país*, MAN, 1928.

Felce, Emma, *Mi patria y el mundo*, Buenos Aires, Kapeluz, 1954.

Fernández, Toribia. “Adaptación de la enseñanza a las necesidades del medio”, en: *Conferencias pedagógicas*, Buenos Aires, 1912.

Fernández Górgolas, Alberto. *Escuelas de prácticas agrícolas* (tesis), Facultad de Agronomía y Veterinaria, Universidad Nacional de Buenos Aires, 1916.

Ferrando, Hugo, *La escuela normal de maestros rurales*, tesis para optar al título de ingeniero agrónomo, Universidad Nacional de La Plata, 1931. (inédita)

Ferrière, Adolfo. *La escuela sobre medida a la medida del maestro*. Biblioteca de Cultura Pedagógica, Buenos Aires, Kapeluz, 1947

Freije, Juan, *Recuerdos de mi pueblo natal*, Coronel Vidal, 1969, cap.23.

Freneau, Fernando, *Algunas reflexiones sobre la enseñanza técnica agrícola y agronómica en el país*, tesis para optar al título de ingeniero agrónomo, Universidad Nacional de La Plata, 1923 (inédita).

Fresco, Manuel J., *Conversando con el pueblo*, (Discursos del gobernador Manuel Fresco compilados por Luis Balestra), Buenos Aires, 1938-1940.

— *La instrucción primaria en mi gobierno, 1936-1940*, Buenos Aires, 1940.

Fynn, Enrique, *Relación de la agricultura y la ganadería y el fomento de nuestra educación*, Buenos Aires, 1914.

Gagnoni, Cristóbal, *Contribución al estudio del trabajo en agricultura*, Tesis para optar al título de ingeniero agrónomo, Universidad Nacional de La Plata 1913.

Gallardo, Ángel, "La enseñanza agrícola en la República Argentina", en: República Argentina, *Censo General de Educación*, Tomo III, Monografías, Buenos Aires, 1910.

Gómez, Juan, *La enseñanza de la agricultura en la escuela primaria*, tesis para optar al título de ingeniero agrónomo, Universidad Nacional de La Plata, 1937. (inédita)

González, Joaquín V., "El Colegio de la patria: Internado moderno", (11-05-1910), en: *Obras completas*, Volumen XV, Universidad Nacional de La Plata, Buenos Aires, 1935.

Guillén de Rezzano, Clotilde, *Didáctica general y especial*, Buenos Aires, Kapeluz, 1945 (primera edición de 1936)

Gutiérrez, Eduardo, *Ensayo de colonización oficial*, tesis para optar al título de ingeniero agrónomo, Universidad Nacional de La Plata, 1916.

Huergo, Ricardo, *La enseñanza agrícola*, Ministerio de Agricultura de la Nación, Dirección de Enseñanza Agrícola, Buenos Aires, 1909.

Ianantuoni, Domingo Rafael, *El segundo plan quinquenal al alcance de los niños*, Buenos Aires, Editorial Laserre, 1953.

Ibañez Frocham, Manuel, *Legislación rural de la provincia de Buenos Aires*, 1927.

Iglesias, Luis, *La escuela rural unitaria*, Buenos Aires, Stilcograf, 1964, 3a. edición (primera edic. de 1956).

Instituto Agrario Argentino, *Cultura rural*, año VIII, N°59, "Reseñas", Buenos Aires, 1948.

Iribarne, Pedro, *Objeto de las escuelas prácticas regionales de agricultura*, MAN, División de Enseñanza Agrícola, N°IX, serie I, Buenos Aires, 1908.

Justo, Juan B., "La cuestión agraria, 1917", en: Justo, Juan B., *Discursos y escritos políticos*, Buenos Aires, El Ateneo, 1933.

Lauth de Morgan, Celina, *Enseñanza agrícola*, trabajo presentado al Congreso internacional de economía social, Buenos Aires, 1924.

Lubertino, José, *La histórica escuela de Santa Catalina*, 1928.

— *La enseñanza agrícola en la República Argentina*, Buenos Aires, 1930.

Luzuriaga, Lorenzo, *La escuela nueva pública*, 1932

Mallart, José, *La escuela del trabajo. Colonias de educación*, Colección “La escuela activa” dirigida por Lorenzo de Luzuriaga, Buenos Aires, Losada, 1949.

Manual Estrada III° grado, Buenos Aires, Editorial Estrada, 5ª. Edición, 1953.

Manual Estrada, Buenos Aires, Editorial Estrada, VI° grado, 1953.

Marotta, Pedro, *Nuestras escuelas agrícolas*, Buenos Aires, 1914.

— *Enseñanza y experimentación agronómica*, Buenos Aires, 1913.

Martínez, Francisco, *Proyecto de ley presentado a la honorable legislatura*, Entre Ríos, 1911.

Matienzo, José Nicolás, *El gobierno representativo federal en la República Argentina*, Madrid, Editorial América, (1a. edición, 1910) 1917.

Mercante, Víctor, *La educación del niño*, 1897.

— *Metodología de la enseñanza primaria*, segunda parte, Buenos Aires, Cabaut y cía., 1915 (2ª. Edic.).

Miatello, Hugo, *Pedagogía del trabajo agrícola en la escuela primaria*, Santa Fe, 1899.

— *El hogar agrícola*, Buenos Aires, MAN, 1915.

— *Organización y metodología de la enseñanza agrícola extensiva*, Buenos Aires, MAN, Dirección General de Enseñanza agrícola, 1917.

— (Agrónomo regional de Mercedes, Pcia. de Buenos Aires), *La enseñanza agrícola ambulante*, MAN, Buenos Aires, 1915.

Mollura, Pedro, *La enseñanza del hogar agrícola en las colonias oficiales. Cursos temporarios de perfeccionamiento para maestras*, 1943; t. II, N°4, Buenos Aires.

Montessori, María, *Ideas generales sobre mi método*, publicación de la Revista de pedagogía de Lorenzo Luzuriaga, Madrid, 1932.

Museo Social Argentino, *En homenaje a la memoria del Dr. Tomás Amadeo*, Buenos Aires, 1951.

Nemirovsky, Lázaro, *Estructura económica y orientación política de la agricultura en la República Argentina*, Buenos Aires, 1933.

- O'Dena, E., *Debates parlamentarios sobre instrucción pública*, Buenos Aires, 1904.
- Ortelli, Luis, *Democracia rural*, tesis para optar al título de ingeniero agrónomo, Universidad Nacional de La Plata, 1923. (inédita)
- Pagliariere, Esteban, *Proyecto y plan de una escuela práctica de agricultura*, Buenos Aires, 1918.
- Palacios, Alfredo, *El dolor argentino*, Buenos Aires, Claridad, 1938.
- Peláez, Manuel. "Vocación y saber del maestro rural" en: *Revista de educación*. 1951; p.43.
- Ponce de León, Ana Amelia, *La educación en el medio rural. Enseñanza del hogar agrícola*, Tesis para optar al título de ingeniera agrónoma, Universidad Nacional de La Plata, 1946 (inédita).
- Quién es quién en la Argentina*, Buenos Aires, Editorial Kraft, 1955.
- Ramos, Juan P., *Historia de la instrucción primaria en la República Argentina (1810-1910)*, Atlas escolar proyectado por el presidente del Consejo Nacional de Educación Dr. José María Ramos Mejía, Buenos Aires, 1910.
- Reinares, Sergio. *Santa Fe de la Vera Cruz. Reseña histórica de la educación y sus escuelas*, Santa Fe, 1946.
- Remondeau, Federico, *Nuevas orientaciones para la juventud argentina*, Buenos Aires, 1917.
- Romero, Joaquín, Astolfi, José y otros. *Manual del alumno*. Quinto grado, Buenos Aires, Editorial Kapeluz, 1950.
 ___ *Manual del alumno*, Buenos Aires, Editorial Kapeluz, 1953.
- Rueda, Arturo, *Enseñanza agronómica. Escuelas prácticas de lechería*, tesis para optar al título de ingeniero agrónomo, Universidad de La Plata, 1897(inédita).
- Saavedra Lamas, *Reformas orgánicas*, Buenos Aires, 1916.
 ___ *La escuela intermedia*, Buenos Aires, Buenos Aires, 1915.
- Sainz, Fernando, *El método de proyectos*, Madrid, publicación de la Revista de Pedagogía, 1931.
 ___ *El método de proyectos en las escuelas rurales*, 4ta. Edic (la primera era de 1945), Buenos Aires, Losada, 1963.
- Salomone, Gabriel, *La cooperación en la vida agrícola*, tesis para optar al título de ingeniero agrónomo, Universidad Nacional de La Plata, 1914.

Salvadores, Antonino, “Rivadavia, precursor de la enseñanza agrícola en el país”, en: *Humanidades*, N°28, 1940.

Sampay, Arturo, “La educación en la reforma constitucional” en: *Revista de educación*. N°4, 1949.

Sarmiento, Domingo F., *Ideas pedagógicas de Domingo F. Sarmiento*, Talleres gráficos del Consejo Nacional de Educación, Buenos Aires, 1938; pp.83.

___ *Educación común*, Estudio preliminar de Gregorio Weinberg, Buenos Aires, Solar, 1987.

___ *Obras completas*, Tomo XXIII; 1948-1956.

Sarobe, José María, *La educación popular en la Argentina, país agrario*, Buenos Aires, 1941.

___ *Hacia la nueva educación. Ensayo sobre la escuela y el problema económico-social*, Buenos Aires, Aniceto López Editor, 1937.

Sastre, Pastor, *Instrucción cívica. Manual de la Constitución*, conforme a Planes de estudio y reforma de 1951, Buenos Aires, 1951.

Serrano, Leonor, *El método Montessori*, Madrid, 1932.

Sinibaldi, Marina, “*La enseñanza del Hogar Agrícola en el momento actual*”, 1947; Informe de una Ingeniera agrónoma que hacía una pasantía en el Instituto de Bolívar (mimeo).

Tierra nativa. Plan Quinquenal, su desarrollo, cuarto grado, 1953.

Valenzuela, M. *Reforma escolar en la Provincia de Buenos Aires*, 1914.

Varsi, Tomás, *El mejoramiento del hogar agrícola argentino. Las escuelas rurales*, Rosario, 1914.

Veniard Zubiaga, E. *Nuestro agro y sus problemas, diez años de análisis periodísticos*, Buenos Aires, 1949.

Vicentini, Amalia, *Enseñanza agrícola*, tesis para optar al título de ingeniero agrónomo, Universidad Nacional de La Plata, 1910. (inédita)

Vidal, José, *Puntos de vista sobre enseñanza agrícola*, tesis para optar al título de Ingeniero agrónomo en la Universidad Nacional de La Plata, 1823. (inédita)

Villafañe, Benjamín, *Nuestros males y sus causas*, Buenos Aires, 1919.

Zubiaur, José, *Gobernar es educar*, Buenos Aires, 1896.

Bibliografía actual:

Bibliografía sobre cuestiones metodológicas y conceptuales:

Abad de Santillán, *Gran enciclopedia argentina*, Buenos Aires, 1956.

Ansaldi, Waldo, y Moreno, José Luis, *Estado y sociedad en el pensamiento nacional*, Buenos Aires, Editorial Cántaro, 1989.

Apple, *Educación y poder*, Paidós, 1987.

Barcillo, Guazzelli (organizaçao), *Questoes de Teoria e metodologia da História*, Ed. Universidade, Porto Alegre, Universidad Federal do Rio Grande do Sul, 2000.

Bobbio, N., Matteucci, N. y Pasquino, G., *Diccionario de política*, Buenos Aires, Siglo XXI editores, 1997.

Boudon, R. y Bourricaud, F., *Diccionario crítico de sociología*, Edicial, 1990

Bosier, Sergio, *Post modernismo territorial y globalización: regiones pivotaes y regiones virtuales*, Santiago de Chile, ILPES, 1993.

Bourdieu, Pierre et Passeron, Jean-Claude, *La reproduction.Eléments pour une théorie du système d'enseignement*, París, Les editions de minuit, 1970.

Bourdieu, Pierre, *Intelectuales, política y poder*, Buenos Aires, Eudeba, 1999.

Di Tella, Torcuato, *Sociología de los procesos políticos*, Buenos Aires, Grupo Editorial Latinoamericano, Colección Estudios Políticos y Sociales, 1985.

Girbal de Blacha, Noemí, “Cuestión regional-cuestión nacional. Lo real y lo virtual en la Historia argentina”, en: *Jornadas de Epistemología de las Ciencias Económicas*, Metodología de la Historia y del pensamiento económico, 1995; pp.15-20.

___ “La historiografía agraria argentina: Enfoques microhistóricos regionales para la macrohistoria rural del siglo XX (1980-1999)”, en: *Estudios interdisciplinarios de América Latina y el Caribe 2*, vol 12, julio-diciembre 2001, Universidad de Tel Aviv, Instituto de Historia y Cultura de América Latina- Israel, pp.5-34.

Gonzalez Leandri, Ricardo (comp.) *El populismo en España y América*, Madrid, Editorial Catriel, 1994.

Kaplan, Marcos, *Formación del Estado Nacional en América Latina*, Buenos Aires, Amorrortu, 1983.

Mantovani, Juan, *La educación y sus tres problemas*, Buenos Aires, El Ateneo, 1972.

Parra, Fernando, *Diccionario de ecología, ecologismo y medio ambiente*, Madrid, Alianza, 1984.

Pizzorno, A. y otros. *Historia de las ideas políticas, económicas y sociales, el siglo XX*, 1a. parte, Editorial Folios, 1984.

Proyecto Ameghino, Instituto de Estudios Sociales de la ciencia y la Tecnología, Universidad Nacional de Quilmes, 1999 (en soporte electrónico: www.argiropolis.com.ar).

Revel, Jacques, "Micro-análisis y construcción de lo social", en: *Anuario IEHS* 10, Tandil, Facultad de Ciencias Humanas-Universidad Nacional del Centro, 1995, p. 125-143.

Rofman, Alejandro, *Las economías regionales a fines del siglo XX.*, Buenos Aires, Ariel, 1999.

Sciences Humaines, *L'Histoire Aujourd'hui*, hors serie N°18, septembre/octobre, París, 1997.

Tenti Fanfani, Emilio, *Sociología de la educación*, Universidad Nacional de Quilmes, 2001.

Weinberg, Gregorio, *Modelos educativos en la historia de América Latina*, Buenos Aires, Kapeluz, 1984.

Bibliografía general e Historia agraria

Ansaldi, Waldo (comp.), *Conflictos obrero- rurales pampeanos, 1900-1937*, Buenos Aires, C.E.A.L., Biblioteca Política Argentina, 402, 1993.

Ascolani, Adrián, "Guerra a muerte al chacarero. Los conflictos obreros en el campo santafesino, (1918-1920)", en: *Conflictos obrero- rurales pampeanos, 1900-1937*, Buenos Aires, C.E.A.L., Biblioteca Política Argentina, 402, 1993.

___ "¿Trabajadores o empresarios? Visiones y proyectos proletarios en torno a los agricultores pampeanos, durante la primera mitad del siglo XX", en: *XVI Jornadas de Historia Económica*, Universidad Nacional de Quilmes-CD Rom, 1998.

___ "Hacia la formación de un mercado de trabajo rural 'nacional'. Las migraciones laborales en la región cerealera (1880-1930)", en: *Res Gesta*, 36, Rosario, UCA, 1998, pp. 5-26.

___ *Estado, sindicatos rurales y corporaciones empresarias en la región pampeana, 1922-1943*, Universidad Nacional de La Plata, 2002, (tesis inédita).

Bagú, Sergio, *El plan económico del grupo rivadaviano, 1811-1827*, Rosario, 1966.

Balsa, Javier, "Transformaciones en los modos de vida de los chacareros bonaerenses en la segunda mitad del siglo XX y su contraste con los farmers del Corn Belt norteamericano", en: Galafassi, Guido, (comp.), *El campo diverso*, Coloquio "Continuidades y cambios en la Argentina rural del siglo XX. Espacios regionales, sujetos sociales y políticas públicas" (2003), Universidad Nacional de Quilmes, 2004; pp. 277-310.

Balsa, Javier, *El desvanecimiento del mundo chacarero, Transformaciones sociales en la agricultura bonaerense, 1937-1988*, Bernal, Universidad Nacional de Quilmes Editorial, 2006.

Barsky, Osvaldo, *La agricultura pampeana*, Buenos Aires, CISEA/IICA, 1988.

Barsky, Osvaldo y Pucciarelli, Alfredo, *El agro pampeano. El fin de un período*, Buenos Aires, FLACSO/Oficina de Publicaciones del CBC, 1997.

Barsky, Osvaldo y Gelman, Jorge, *Historia del agro argentino. Desde la conquista hasta fines del siglo XX*, Buenos Aires, Grijalbo, 2001.

Blanco, Mónica. “‘Reforma agraria’: discurso oficial, legislación y práctica inconclusa en el ámbito bonaerense, 1946-1955” en: *Ciclos*, año IX, N°17, 1er. Semestre 1999.

___ “Las colonias agrícolas: prácticas productivas y evolución de la gran propiedad, Pergamino, 1940-60”, en: *XVII Jornadas de Historia Económica*, Tucumán, 20-22 de setiembre de 2000 (en soporte electrónico).

___ “Colonización y Reforma Agraria en la provincia de Buenos Aires. Cambios y continuidades en las políticas agrarias peronistas”, en: Galafassi, Guido, (comp.), *El campo diverso*, Coloquio “Continuidades y cambios en la Argentina rural del siglo XX, Espacios regionales, sujetos sociales y políticas públicas” (2003), Universidad Nacional de Quilmes, 2004; pp. 245-276.

Bonaudo, Martha y Modoy, M., “Una corporación y su inserción en el proyecto agroexportador: la Federación Agraria Argentina, (1912-1933), en: *Anuario 11*, Humanidades, Universidad Nacional de Rosario, 1985.

Bonaudo, Martha y Sonsogni, Elida, “La construcción histórica de un actor: el chacarero de la pampa santafesina, 1850-1912”, en: *XVI Jornadas de Historia Económica*, Universidad Nacional de Quilmes-CD Rom, 1998.

Botana, Natalio, *El orden conservador. La política argentina entre 1880 y 1916*, Buenos Aires, Editorial Sudamericana, 1977.

Botana, Natalio y Gallo, Ezequiel, *De la república posible a la República verdadera (1880-1910)*, Biblioteca del pensamiento argentino III, Buenos Aires, Ariel, 1997.

Duby, Georges y Perrot, Michelle (dir.), *Historia de las mujeres en Occidente*, Tomo 9: Guerra, entreguerra y posguerra, Taurus, 1993.

Cortés Conde, Roberto, *El progreso argentino 1880-1914*, Buenos Aires, Editorial Sudamericana, 1979.

Caimari, Lila, *Perón y la Iglesia Católica. Religión, Estado y sociedad en la Argentina (1943-1955)*”, Buenos Aires, Airel Historia, 1994.

Ferrari, Gustavo y Gallo, Ezequiel (comp.), *La Argentina del ochenta al Centenario*. Buenos Aires, Sudamericana, 1980.

Freije, Juan. *Recuerdos de mi pueblo natal*, Coronel Vidal, 1969.

Gallo, Ezequiel y Ferrari, Gustavo: *La Argentina del ochenta al centenario*, Buenos Aires, Sudamericana, 1980.

Girbal de Blacha, Noemí, *Estado, chacareros y terratenientes*, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina, Biblioteca Política argentina 21, 1988.

___ *Política de tierras (1916-1930). Reforma, orden o reparación agraria?*, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina, Conflictos y procesos de la Historia Argentina Contemporánea N°28, 1989.

___ “Inmigración y control social en el campo argentino, 1914-1930: fuentes para su estudio”, en: *Revista interamericana de bibliografía*, Vol. 43, n. 1. Washington, OEA, 1993; pp. 81-101.

___ “Concentración urbana, "cuestión agraria" y sistema de tenencia de la tierra (1910-1930)”, *Sexto Congreso Nacional y Regional de Historia Argentina*, Academia Nacional de la Historia, Río Cuarto (Córdoba), setiembre de 1987.

___ *Historia del Banco de la provincia de Buenos Aires durante la gestión de Arturo Jauretche*, Buenos Aires, 1994.

___ “Cuando la elite opina sobre las mujeres. La encuesta feminista argentina de 1919”, *XIV Congreso Internacional de AHILA*, en Castellón- España (Universitat Jaume I), 20-24 set. 2005.

Girbal de Blacha, Noemí, (coord.). Balsa, Javier y Zarrilli, Gustavo, *Estado, sociedad y economía en la Argentina (1930-1997)*, Editorial de la Universidad Nacional de Quilmes, 2001.

Graciano, Osvaldo y Gutiérrez, Talía (directores), *El agro en cuestión. Discursos, políticas y corporaciones en la Argentina, 1870-2000*, Prometeo libros, Buenos Aires, 2006.

Guy, Donna, “Rupturas y continuidades en el papel de la mujer, la infancia y la familia durante la década peronista” en: Fisher, John (ed.), *Actas del XI Congreso Internacional de AHILA*, Liverpool, 17-22/set./1996;p.384-393.

Lattuada, Mario J., *La política agraria peronista (1943-1983)*, CEAL, Biblioteca Política argentina, N°132, Buenos Aires, 1986, tomo 1.

Mc Gee, Sandra, *Contrarrevolución en la Argentina, 1900- 1932. La Liga Patriótica Argentina*, Bernal, Universidad Nacional de Quilmes editorial, 2003.

Mercante, Domingo A., *Mercante: el corazón de Perón*, Buenos Aires, Ediciones de la Flor, 1995.

Merener, David, *El cooperativismo de Entre Ríos y sus pioneros. Los congresos argentinos de cooperación*, Buenos Aires, INTERCOOP, 1971.

___ *70 aniversario de la colonia Narciso Leven, 1909-1971. Cincuentenario de El Progreso, cooperativa agrícola limitada, 1928-1978*, Buenos Aires, Ediciones Cogtal, 1979.

Moreyra, Beatriz y Solveira, Beatriz, (comp.) *Córdoba. Estado, economía y sociedad, 1880-1950*, Córdoba, Centro de Estudios Históricos, 1997.

Perrot, Michelle (dir.), *Historia de las mujeres en Occidente*. Tomo 10: El siglo XX, Madrid, Editorial Taurus, 1993.

Piccirilli, Ricardo, *Rivadavia y su tiempo*, 3 vols., Buenos Aires, 1960.

Remedi, Fernando, *Condiciones de vida material de la población rural cordobesa (1900-1914)*, Córdoba, Centro de Estudios Históricos N°19, 1996.

Reichart, Norberto, *Análisis sociológico del desarrollo rural argentino: la familia y el trabajador rural, protagonistas postergados del desarrollo rural*, 1989.

Sarlo, Beatriz, *Tiempo presente. Notas sobre el cambio de una cultura*, Buenos Aires, Siglo XXI Ediciones Argentina, 2001.

Solberg, Carl , “Descontento rural y política agraria en la Argentina, 1912-1930”, en: Gimenez Zapiola, Marcos (comp). *El régimen oligárquico. Materiales para el estudio de la realidad argentina (hasta 1930)*, Buenos Aires, Amorrortu, 1975.

Villarruel, José, “Las ventajas competitivas de una estepa humedecida: la pampa, 1890-1914”, en: *Ciclos*, año II, N°3, 2do. semestre de 1992; pp.23 a 46.

Zarrilli, Adrián Gustavo, “Ecología, capitalismo y desarrollo agrario en la región pampeana (1890-1950). Un enfoque histórico ecológico de la cuestión agraria”, Universidad Nacional de La Plata, 1997 (tesis inédita).

Zeberio, Blanca, “La situación de los chacareros arrendatarios”, en: Mandrini, Raúl y Reguera, Andrea (comp.), *Huellas en la tierra. Indios, agricultores y hacendados en la pampa bonaerense*, Tandil, IEHS, pp. 209- 239.

Zimmerman, Eduardo, *Los liberales reformistas*, Buenos Aires, Sudamericana/Universidad de San Andrés, 1995.

Historia de la educación en general y educación agrícola

Ascolani, Adrián (comp.), *La educación en argentina. Estudios de historia*, Rosario, Ediciones del Arca, 1999.

___ “La pampa pródiga: una imagen para escolares y extranjeros (1920/1945)”, ponencia presentada en *Avatares del pasado y tendencias actuales, 2º Seminario internacional: textos escolares en Iberoamérica*, Bernal, Universidad Nacional de Quilmes, 1997.

Auza, Néstor, “Un intento de diversificar la enseñanza secundaria en la década del 70. Las escuelas agronómicas”, en: *Revista. Instituto de Investigaciones Educativas*, año 11, N°52, Buenos Aires, oct. 1985; p.21.

___ “La reorientación del plan de estudios de las escuelas agronómicas”, *Revista. Instituto de Investigaciones Educativas*, N°53, oct. 1986.

___ “La enseñanza agraria del centenario a 1930”, en: *Noveno Congreso Nacional y Regional de Historia Argentina*, Rosario, 26-28/9/1996 (separata).

___ “La enseñanza agraria y el modelo de país”, en: *Historia*, N°62, 1996.

Barba, Fernando, “La educación primaria en Buenos Aires, 1816-1875”, en: *El Día*, 1997, (suplemento).

Barrancos, Dora, *Anarquismo, educación y costumbres en la Argentina de principios de siglo*, Buenos Aires, Contrapunto, 1991.

Barsky, Osvaldo, Barsky, Andrés y Posada, Marcelo, *El pensamiento agrario argentino*, Los fundamentos de las ciencias del hombre 31, Buenos Aires, CEAL, 1992.

Bejar, María Dolores, “Altars y banderas en una educación popular. La propuesta del gobierno de Manuel Fresco en la provincia de Buenos Aires, 1936-1940”, en: *Mitos, altares y fantasmas*, N°12, La Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP, 1992.

Besse, Jean Marie, *Decroly, 1871-1932. Una pedagogía racional*, México: Trillas, 1989 (reimpresión 1999).

Bianchi, Susana, “Las mujeres en el peronismo (Argentina, 1945-1955)”, en: DUBY, Georges y PERROT, Michelle (direc.), *Historia de las mujeres en Occidente*, Tomo X: El siglo XX. Los grandes cambios del siglo y la nueva mujer, Madrid, Taurus, 1993.

Braslavsky, Cecilia, “La educación argentina (1955-1980)”, en: *Primera historia integral*, Buenos Aires, CEAL, 1980.

Cagigas, José (director de la Escuela Agropecuaria de Las Flores), “Vinculación de la educación media agropecuaria y Universidad. Un camino por recorrer”, en: *XIX Jornadas Nacionales de Fediap*, Corrientes, 2004 (soporte electrónico).

Carli, Sandra, *Entre Ríos. Escenario educativo, 1883-1930*, Universidad Nacional de Entre Ríos, 1995.

Charmasson, Thérèse, Lelorrain, Anne et Ripa, Yannick, *L'enseignement agricole et vétérinaire, de la Revolution a la Libération*, Institut National de Recherche Pedagogique, Sorbonne, París, 1992.

Cobanera de Álvarez, María, *Educación donde maduran las uvas y los trigales*, Buenos Aires, Editorial Agon, 1989.

Corbière, Emilio. *Mamá me mimó, Evita me ama. La educación argentina en la encrucijada*, Buenos Aires, Sudamericana, 1999.

Cucuzza, Héctor Rubén (compilador), *Historia de la educación en debate*, Buenos Aires, Miño y Dávila, 1996.

Cucuzza, Rubén (direc.), Acevedo, C., Bottarini, R. y otros, *Estudios de Historia de la Educación durante el primer peronismo, 1943-1955*, Universidad Nacional de Luján, 1997.

De Filippo, Josefina, *La enseñanza superior de las ciencias agropecuarias en la República Argentina*, Buenos Aires, FECIC, 1984.

Di Liscia, María Herminia, Maristany, José (editores), *Mujeres y Estado en la Argentina. Educación, salud y beneficencia*, Buenos Aires, Biblos, Biblioteca de las Mujeres, 1997.

Dussel, Inés, “V́ctor Mercante (1870-1934)”, en: *Perspectivas: revista trimestral de educación comparada*, París, UNESCO, vol. XXIII, N° 3-4, 1993; pp. 808-821.

Fainholc, Beatriz, *La educación rural argentina*, Buenos Aires, Sudamericana, 1990 (1a. edición, 1980).

Follari, Vicente, *Discontinuidad en la educación argentina*, Mendoza, 1993.

Flood, C., Straschnoy, S., Pelerino, M. y Schrott, R., *Escuela, producción y familia campesina*, Buenos Aires, Editorial Miño y Dávila, 1985.

Forni, F., Neiman, G., Roldán, L., Sabatino, J. y Bacalini, G., *Haciendo escuela. Alternancia, trabajo y desarrollo en el medio rural*, Buenos Aires, Ediciones Ciccus, 1998.

Girbal de Blacha, Noemí, “Tradición y modernización en la agricultura cerealera argentina”, en: *Jarbuch für Geschichte von Staat, Wirtschaft und Gesellschaft Lateinamerikas*, 1992; pp.369-395.

___ “La granja, una propuesta alternativa para el agro pampeano, 1910-1930”, en: *Canadian Journal of Latinamerican and Caribbean Studies*, vol.14, N°28, 1989; p.71-115.

___ “El hogar o la fábrica. De costureras y tejedoras en la Argentina peronista (1946-1955)”, *Revista de Ciencias Sociales*, Universidad Nacional de Quilmes, 1996; pp.217-230.

___ (direc.), *Agro, universidad y enseñanza. Dos momentos de la Argentina rural (1910-1955)*, Editorial de la Universidad Nacional de La Plata, 1998.

___ “Poder y cultura en la argentina peronista”, en: Academia Nacional de la Historia, *Investigaciones y ensayos N° 50*, Buenos Aires, 2000; pp. 191-228

___ *Mitos, paradojas y realidades en la Argentina peronista (1946-1955). Una interpretación histórica de sus decisiones políticas y económicas*, Bernal, Universidad Nacional de Quilmes, 2003.

Girbal de Blacha, Noemí y Ospital, Silvia, “Elite, cuestión social y apertura política en la Argentina (1910-1930): La propuesta del Museo Social Argentino”, en: *Revista de Indias*, vol. XLVI, N°178, 1986; pp.609-625.

Girbal de Blacha, Noemí y Solveira de Baez, Beatriz, “El Museo Social Argentino: su origen, acción y proyección. Informe bibliográfico”, en: *Historiografía y Bibliografía Americanistas*, vol. XXVIII, Sevilla, 1984; p.95-128.

Girbal de Blacha, Noemí, Graciano, Osvaldo, Gutiérrez, Talía y Zarrilli, Gustavo, *Perfiles históricos de la argentina peronista (1946-1955). Intelectuales, política y discurso*, Ediciones Al Margen, La Plata, 2005.

Graciano, Osvaldo, “Universidad y economía agroexportadora. El perfil profesional de los ingenieros agrónomos, 1910-1930”, en: Girbal, de Blacha, Noemí (dir.), *Agro, universidad y enseñanza. Dos momentos de la Argentina rural (1910-1955)*, La Plata, Editorial de la Universidad Nacional de La Plata, 1998.

___ “El agro pampeano en el pensamiento universitario argentino. Las propuestas de los ingenieros agrónomos de la Universidad Nacional de La Plata, 1906-1930”, en: *Cuadernos del P.I.E.A.*, Revista interdisciplinaria de estudios agrarios, 15, IIHES, Facultad de Ciencias Económicas, Universidad Nacional de Buenos Aires, oct., 2001.

Grignon, Claude, “La enseñanza agrícola y la dominación simbólica del campesinado”, en: Castel, Robert y otros, *Espacios de poder*, Madrid, Ediciones La Piqueta, 1991; pp.55-81.

Guirtz, Silvina, *El discurso escolar a través de los cuadernos de clase: Argentina, 1930-1970*, Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, 1996 (tesis inédita).

___ *Nuevas y viejas tendencias en la docencia (1945-1955)*, Buenos Aires, CEAL, Buenos Aires, 1991.

___ (compiladora), *Escuela Nueva en Argentina y Brasil. Visiones comparadas*, Buenos Aires, Miño y Dávila editores, 1996.

Gutiérrez, Talía Violeta, “Proyectos educativos de orientación productiva. La enseñanza agrícola en la provincia de Buenos Aires y la Región pampeana, 1890-1930”, en: *Estudios de Historia Rural IV. Estudios / Investigaciones*, N°27, año 1996; p.57-85.

___ “Estado popular, agro y enseñanza (1946-1955). El caso de la provincia de Buenos Aires”, en: *Noveno Congreso Nacional y Regional de historia Argentina*, Rosario, 26-28/9/1996 (separata).

___ “Enseñanza agrícola, mujer y familia en la política agraria peronista, Buenos Aires, 1946-1955”, en: Gonzalbo Aizpuru, Pilar, *Familia y educación en Iberoamérica*, El Colegio de México, México, 1998.

___ “El mundo rural pampeano en el discurso educativo peronista. Buenos Aires, 1946-1955”, en: *Cuadernos del PIEA*, Facultad de Ciencias Económicas, Universidad Nacional de Buenos Aires, 2002.

___ “Familia y educación en la Argentina, 1946-1955. Instrumentos para la acción del Estado peronista”, en: *Revista de historia americana y argentina*, año XXI, n°39, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza, 2003.

___ “La educación del colono pampeano en épocas de conflicto: entre la defensa de sus intereses y el control social, 1910-1922”, en: *Revista del EIAL* (Estudios Interdisciplinarios de América Latina), Tel Aviv, primer semestre, 2005 vo. 16, N°2, julio-dic- de 2005 (ISSN 0792-7061); pp. 85-110.

___ “La juventud, ‘el valor máspreciado’: la prédica ruralista en torno a los jóvenes, 1919-1943”, en: Galafassi, Guido (comp.), *El campo diverso. Enfoques y perspectivas de la argentina agraria del siglo XX*, Coloquio “Continuidades y cambios en la Argentina rural del siglo XX./Universidad Nacional de Quilmes, Bernal, 2004; pp. 95-118.

___ “Revista La chacra, industria editorial, agro y representación, 1930-1955”, en: Lázzaro, Silvia y Galafassi, Guido, (comp.), *Sujetos, política y representaciones del mundo rural. Argentina, 1930-1975*, Buenos Aires, Siglo Veintiuno Editora Latinoamericana, 2005; pp.19-61.

Halperín Donghi, Tulio, “Canción de otoño en primavera: previsiones sobre la crisis de la agricultura cerealera argentina (1894-1930)”, en: *Desarrollo Económico* 95, vol. 24, oct.-dic., 1984; p. 367-385.

Hillert, Flora y otros, *El sistema educativo argentino. Antecedentes, formación y crisis*, Buenos Aires, Editorial Cartago, 1985.

Historias/Biografías, Osvaldo Magnasco, 1864-1920, Temperley Web, 2000-2002 (soporte electrónico)

Hurtado, Carlos, *La educación popular en zonas rurales*, Buenos Aires, CEAL, Biblioteca Política Argentina, N°378, Buenos Aires, 1992.

___ “Escuela rural, producción y trabajo”, en: Haurie de Materi, Lilia y Alzabe, Oscar, *Educación y trabajo productivo en la posmodernidad*, Buenos Aires, La Colmena, 1991.

Katz, Ricardo, *Escuela rural*, Buenos Aires, 1992.

___ *Historia de la educación en la Provincia de Buenos Aires*, 1996.

La ley 1420, tomo 1, Buenos Aires, CEAL, Biblioteca política argentina, N°56, 1984; Estudio preliminar de Gregorio Weinberg.

Liernur, Jorge, “El nido de la tempestad. La formación de la casa moderna en la Argentina a través de manuales y artículos sobre economía doméstica, (1870-1910)”, en: *Entrepasados*, año V, N°13, Buenos Aires, 1997; p.7-36.

Malassis,C. *El desarrollo económico y el planeamiento de la educación rural*, UNESCO, 1967.

Martínez Boom, Alberto y Narodowski, Mariano, *Escuela, historia y poder. Miradas desde América Latina*, Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas, 1997.

Mateo, Graciela, “Educación rural y cooperativas en tiempos del peronismo (1946-1955)”, en: *Segundas Jornadas Interdisciplinarias de Estudios agrarios y agroindustriales*, PIEA, Buenos Aires, 7-9/11/2001 (en soporte electrónico).

— “Mujeres y Jóvenes en el cooperativismo agrario pampeano (1930-1955). Una prédica ruralista con más continuidades que cambios”, en: Galafassi, Guido, (comp.), *El campo diverso*, Coloquio “Continuidades y cambios en la Argentina rural del siglo XX. Espacios regionales, sujetos sociales y políticas públicas” (2003), Bernal, Universidad Nacional de Quilmes, 2004; pp. 119-146.

Mendonça, Sonia Regina de, “Estado e exclusão social no Brasil agrário (1909-1930)”, en: *À margem. Revista de Ciências Humanas*, ano I, Nº3, nov. 1993; p.16-23.

— “Ensino agronômico: saber, classe dominante e Estado na Primeira República”, en: *Cadernos do ICHF*, Nº71, 1995.

— *Agronomia e poder no Brasil*, Vicio de leitura, Río de Janeiro, 1998.

Miranda, Marisa, “La ‘Escuela Nueva’ en la educación rural argentina de comienzos del siglo XX”, La Plata, 2001 (inédito).

Neiman, Guillermo (comp.), *Trabajo de campo. Producción, tecnología y empleo en el medio rural*, Buenos Aires, Ediciones Ciccus, 2001.

Ospital, María Silvia, *Inmigración y nacionalismo, la Liga Patriótica y la Asociación del Trabajo, 1910-1930*, Buenos Aires, CEAL, 1994.

Pérez, Alberto, “Sembrar abecedarios donde se siembran los trigales: la educación rural santafesina en el discurso del primer peronismo (1946-1955)”, en: *Historia de la educación. Anuario*, Nº5, Buenos Aires, 2004; p. 108-116.

Piccirilli, Ricardo, *Rivadavia y su tiempo*, 3 vols., Buenos Aires, 1960.

Pineau, Pablo *La escolarización de la provincia de Buenos Aires (1875-1930). Una versión posible*, Buenos Aires, Oficina de publicaciones del CBC Universidad de Buenos Aires/FLACSO, 1997.

Plotkin, Mariano, *Mañana es San Perón*, Buenos Aires, Ariel, 1994.

— “Socialización política y discurso populista” en: Alvarez Junco, José y Gonzalez Leandri, Ricardo (comp.). *El populismo en España y América*. Editorial Catriel, Madrid, 1994.

Puiggrós, Adriana. *Sujetos, disciplina y currículum en los orígenes del sistema educativo argentino*, Galerna, Buenos Aires, 1990.

— *Qué pasó en la educación argentina?. Desde la conquista hasta el menemismo*, Buenos Aires, Kapeluz, Colección Triángulos pedagógicos, 1996.

Puiggrós, Adriana (director) Carli, Sandra, De Luca, A. y otros, *Sociedad civil y estado en los orígenes del sistema educativo argentino*, Historia de la Educación en la Argentina II, Buenos Aires, Galerna, 1992.

Puiggrós, Adriana (direc.) y otros, *Escuela, democracia y orden, 1916-1943*, Historia de la Educación en la Argentina III, Buenos Aires, Galerna, 1992.

Puiggrós, Adriana (direc.) Artieda, T., Carli, S. y otros, *La educación en las provincias y territorios nacionales (1885-1945)*, Historia de la educación en la Argentina, IV, Buenos Aires, Galerna, 1993.

Puiggrós, Adriana (direc.), y Bernetti, Jorge Luis, *Peronismo, cultura política y educación, 1945-1955*, Historia de la educación en la Argentina V, Buenos Aires, Galerna, 1993.

Puiggrós, Adriana (direc.), Carli, Sandra (coord.) *Discursos pedagógicos e imaginario social en el peronismo (1945-1955)*, Historia de la educación en la Argentina VI, Buenos Aires, Galerna, 1995.

Puiggrós, Adriana (direc.) y Ossanna, Edgardo (coord.), *La educación en las provincias (1945-1985)*, Historia de la educación en la Argentina Tomo VII, Buenos Aires, Galerna, 1997.

Rein, Raanan. *Peronismo, populismo y política, Argentina 1943-1955*, Buenos Aires, Editorial de Belgrano, 1998.

Rein, Mónica, *Politics and Education in Argentina, 1946-196*, New York, M.E.Sharp, 1998.

Romero, Luis Alberto (coord.), *La Argentina en la escuela. La idea de Nación en los textos escolares*, Buenos Aires, Siglo Veintiuno Editores, 2004.

Salvadores, Antonino, “Rivadavia, precursor de la enseñanza agrícola en el país”, en: *Humanidades*, N°28, 1940; pp.65- 85.

Scarzanella, Eugenia, *Ni gringos ni indios. Inmigración, criminalidad y racismo en Argentina, 1890-1940*, Bernal, Universidad Nacional de Quilmes, 2002.

Soulet, M. “Les organisations professionnelles de représentation de l’agriculture et l’enseignement agricole, 1830-1940”, en *Historical Reflections/Réflexions Historiques*, VII, N°2-3, 1980; p.577-586.

Scobie, James, *Revolución en las pampas*, Buenos Aires, Solar, 1968.

Tedesco, Juan Carlos, *Educación y sociedad en la Argentina*, Buenos Aires, Solar, 1986.

Wainerman, Catalina y Bark de Raijman, Rebeca, *Sexismo en los libros de lectura de la escuela primaria*. IDES No13, Buenos Aires, 1987.

Wainerman Catalina y Heredia, Mariana. *¿Mamá amasa la masa?*. Buenos Aires, Editorial de Belgrano, 1999.

Yannoulas, Silvia, *Educar: ¿Una profesión de mujeres?*. *La feminización del normalismo y la docencia (1870-1930)*, Buenos Aires, Kapeluz, 1996.