

Concepciones reformistas en torno a las funciones de la educación primaria rural Argentina (1930-1960)

Reformist conceptions about the functions of the elementary rural Argentine education (1930-1960)

Concepções reformistas sobre as funções da educação primaria Argentina rural (1930-1960)

Adrián Ascolani

Doctor en Historia por la Universidad Nacional de La Plata. Investigador independiente del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Profesor titular de la Universidad Nacional de Rosario.
ascolani@irice-conicet.gov.ar

Resumen: La educación primaria rural en la Argentina ha tenido diversas funciones: alfabetizar e inculcar valores para socialización de la infancia, preparar al alumno para su integración en el medio productivo, y ocuparse de sus necesidades básicas de subsistencia. En este artículo se analizan las concepciones sobre la transformación de la educación rural difundidas por diversos funcionarios técnicos y docentes con proyección intelectual. La hipótesis central es que existieron diversas propuestas de cambio educativo, que combinaban estrategias e instrumentos de la renovación pedagógica con fundamentos espiritualistas y objetivos utilitarios. Se concluye que la educación rural fue un ámbito donde se manifestaron una diversidad de discursos y prácticas cuyo conocimiento enriquece la comprensión del fenómeno de renovación educacional desarrollada desde la crisis de 1930 hasta finales de los años '50.

Palabras clave: educación rural, escuela rural, Escuela Nueva, espiritualismo, maestros rurales

Abstract: The elementary rural education in Argentina has had diverse functions: to literate and inculcate values for childhood socialization, to prepare pupils for integration in the productive environment, and to deal with their basic subsistence needs. This article analyses the conceptions about transformation of rural education spread by diverse technical staff and teachers with intellectual projection. The central hypothesis is that diverse offers of educational change existed, which combined strategies and instruments of the pedagogic renovation with spiritualists and utilitarian foundations. Conclusions shows that the rural education was an area where a diverse of speeches and practices were demonstrated, which knowledge enriches the comprehension of the phenomenon of educational renovation developed from the crisis of 1930 until ends of the fifties.

Key words: rural education, rural school, New Education, spiritualism, rural teachers.

Resumo: A educação primária rural na Argentina tem várias funções: alfabetizar e inculcar valores para a socialização da infância, preparar o aluno para a sua integração no meio produtivo e para prover suas necessidades básicas de subsistência. Neste artigo são

analizadas as concepções sobre a transformação na educação rural difundidas por diversos funcionários técnicos e docentes com projeção intelectual. A hipótese central é que existiram várias propostas de mudança educativa, que combinavam estratégias e instrumentos de renovação pedagógica com fundamentos espirituais e objetivos utilitários. Se conclui que a educação rural foi um campo onde se manifestou uma diversidade de discursos e práticas cujo conhecimento enriquece a compreensão do fenômeno de renovação educacional desenvolvido desde a crise de 1930 até finais de anos '50.

Palavras-chave: educação rural, escola rural, Escola Nova, espiritualismo, professores rurais

Introducción

La década de 1930 fue en la Argentina un momento de consolidación social de la ruralidad, como confluencia de la supervivencia de las economías regionales rurales del siglo XIX y del desarrollo del área productora de cereal orientada a la agroexportación en el siglo XX que estuvo acompañada de un proceso de inmigración masiva. En términos generales, la ruralidad fue concebida como una insuficiencia de urbanidad, por el atraso del desarrollo de las instituciones y de las prácticas cívico-políticas propias de las ciudades, identificadas como atributos de la civilización. Entre estas deficiencias institucionales se encontraba la educativa. Las diversas limitaciones a la escolarización amplia y completa (ASCOLANI, 2012) fueron reconocidas por los propios funcionarios estatales, aunque las autoridades políticas no siempre asumieron la responsabilidad estatal en cuanto a la falta de financiamiento, especialmente en el caso de los gobiernos provinciales. En Argentina la necesidad de lograr una escolarización primaria universal y obligatoria había sido asumida legalmente desde 1884, al sancionarse la Ley 1420, que regía para territorios federales, e imitada por las provincias en la misma década, con el criterio de extender una educación pública integral, sin fines de formación para el trabajo. Con los intentos de reforma de la educación primaria dependiente del gobierno nacional en 1915 y en 1929 – la primera no llegó concretarse y la segunda sólo rigió durante un año – la preparación para el mundo del trabajo quedó latente en el debate educacional que mantenía la opinión pública. Los políticos, funcionarios y docentes de la escuela pública tuvieron diferentes apreciaciones sobre las funciones, contenidos y prácticas que debía cubrir tanto la educación primaria rural como la formación de maestros – entiéndase profesores primarios – con competencias técnicas (ASCOLANI, 2007, 2015). También elaboraron o dejaron su testimonio sobre las

diferentes explicaciones acerca de las causas del atraso educativo rural. En este artículo¹ buceamos en ese heterogéneo universo discursivo desplegado desde 1930 a 1960, con el propósito de recuperar las visiones y propuestas de diversos actores que escribieron en la publicación educativa de mayor circulación en la Argentina, el *Monitor de la Educación Común*, editada por el Consejo Nacional de Educación, algunos de los cuales eran – o serían posteriormente – referentes del magisterio por las funciones que tuvieron en el sistema educativo. No abordaremos la problemática del adoctrinamiento político durante los gobiernos peronistas (1946-1955) por ser una problemática general que requeriría un tratamiento particular, sino los temas específicos y más estructurales de la relación entre educación y ruralidad. La historia intelectual del magisterio no ha tenido en Argentina tratamiento historiográfico aún, y menos la del magisterio rural, actor sólo investigado específicamente por algunos pocos autores (ASCOLANI, 2007; GUTIÉRREZ, 2007) y tangencialmente por quienes han realizado estudios regionales en provincias referidos a la primera mita del siglo XX (TEOBALDO, 2000; LIONETTI, y CASTILLO, 2014).

La problemática de las finalidades de la educación, en cuanto a adaptación de los alumnos en su vida escolar y laboral al medio ha coexistido con el proceso de cambio pedagógico resultante de la incorporación de las ideas de renovación escolar en el sentido de procurar una escuela activa, experimental, conectada con la sociedad y atenta a las necesidades de la infancia. No obstante esta mirada de conjunto, relacional, no ha sido explorada aún por la historiografía argentina, probablemente debido a la persistencia de una interpretación que ha enfatizado el aspecto pedagógico y simplificó las explicaciones presentando una tensión dicotómica entre pares opuestos. Estos planteos provienen de haberse instalado en la década de 1970 en este campo de estudios el concepto de reproducción y dominación social, del cual resultó la interpretación sobre una tensión entre la rebeldía espiritualista decimonónica con respecto a hegemonía positivista (TEDESCO, 1971), luego retomado en la década de 1990 y traducido en la polarización de una “normalización” escolar homogeneizadora frente a una “radicalización democrática” vinculada básicamente al desarrollo del movimiento *escolanovista*, pudiendo relacionarse con posiciones políticas o gremiales filo socialistas (PUIGGROS, 1992). Ambas antinomias cristalizaron interpretaciones maniqueas que, permeables al trabajo empírico minucioso, impidieron la posibilidad de percibir la diversidad de ideas y acciones transfor-

madoras en diversas escalas que compone el mosaico educacional del período de entreguerras.

El examen de fuentes que permiten recobrar el imaginario, los cambios curriculares sucesivos y las prácticas en el microespacio escolar, disipa las dicotomías y también permite superar el equívoco de pensar que sólo hubo algunas pocas experiencias renovadoras, resultante de iniciativas personalistas e imitativas de propuestas europeas o norteamericanas. Por lo genérica, la expresión misma de “escolanovismo”, con la cual desde hace algunas décadas se ha popularizado la mirada histórica sobre la “renovación” anticipa la presencia de un movimiento educacional diverso con incidencias pedagógicas, culturales, institucionales y gremiales. En el mismo sentido, pensar aquella renovación educativa sólo por su marca escolanovista es insuficiente para comprender los cambios operados en la educación argentina del período estudiado.

La caracterización de la escuela como institución única y uniforme fue cuestionada constantemente por los actores involucrados en la enseñanza rural. En este texto expondremos la hipótesis que a pesar de su menor carga curricular y de las dificultades materiales de las escuelas, de los maestros y de los alumnos, la educación rural buscó y en parte logró objetivos complejos tales como la adaptación al medio, la diversidad de aprendizajes y la generación de lazos comunitarios. Como puede observarse, procuraremos analizar el modo en que se conjugaron dos problemas tan importante como eran la eficacia de la educación rural en un país esencialmente agrario con la innovación pedagógica surgida en el marco de los patrones culturales de una modernidad urbana que trascendía el ámbito nacional y se desarrollaba al calor de la circulación internacional de ideas y prácticas educativas.

La escuela asistencial

Con tal caracterización se difundió a mediados de la década de 1930 la concepción de que la escuela no debía limitarse a la formación intelectual del alumno, sino que debía desarrollar los aspectos espirituales y a la vez las aptitudes para desenvolverse en la vida. Esta línea de pensamiento ya se había manifestado en la década anterior, no obstante fue con el golpe militar ocurrido en septiembre de 1930 que las principales autoridades de educación del gobierno nacional incen-

tivaron esta ampliación de las funciones de la escuela primaria pública, y también de la educación post primaria, con la creación de las escuelas vocacionales – de oficios – y de las escuelas normales de adaptación regional y de adaptación rural (ASCOLANI, 2007). La afinidad católica de los funcionarios de educación en el gobierno nacional y en algunos gobiernos provinciales dio lugar a que el espiritualismo se fuera identificando cada vez más con el trascendentalismo y la moral religiosa. El mandato espiritualista instalado por el presidente del Consejo Nacional de Educación, el ingeniero y ex rector de la Universidad Nacional de Tucumán, Juan B. Terán, tuvo su correlato en las acciones que las políticas que los partidos conservadores vinculados al Partido Demócrata Nacional, desarrollaron en las provincias. La fusión del espiritualismo con el catolicismo y el nacionalismo se manifestó especialmente en la reforma educativa realizada en la provincia de Buenos Aires en 1937, y sobre esto la historiografía ha dejado ya varias impresiones (BEJAR, 1992, PINEAU, 1999; ASCOLANI, 2006), no obstante la difusión de este particular espiritualismo era mucho más general y previa a este caso que se considera paradigmático por su impronta filofascista más que por haber sido frecuente en la Argentina.

En este contexto mayor de objetivos ideológicos para la educación, deben situarse los cambios que se procuraron o realizaron en la educación primaria rural, que ya tenía sus propias problemáticas determinadas por el medio natural y social, y que conducían a un particular énfasis en aspectos laborales, que no eran tan considerados en las escuela primarias de las ciudades (ASCOLANI, 2015).

El ciclo de conferencias organizado por la Comisión Pro Escuela Rural, en 1937 fue el escenario en el cual se puso a la vista el vínculo que el Consejo General de Educación estaba realizando entre educación rural y reforma curricular desde 1934, cuando se comenzaron a difundir los cambios de orientación y finalmente en 1936, cuando se modificaron los planes de estudio – reforma que resultaría breve – incorporando algunas estrategias escolanovistas como los programas de asuntos o temas, en lugar de la organización en materias, que se desarrollarían teniendo en cuenta a las necesidades de los alumnos (GVIRTZ, p. 132). La inauguración del ciclo estuvo a cargo de la presidenta de dicha comisión, la Dra. Ana Julia Darnet de Ferreira.² En su discurso partía de la habitual consideración de las dificultades de la escuela rural de un modo genérico – condiciones geográficas, pobreza extrema, medios de comunicación inadecuados, falta de apoyo de los sectores con poder para

hacerlo — y le otorgaba la misión precisa se estar “destinada a formar hombres perfectamente adaptados a su medio, capaces de explotar el suelo, no empírica sino racionalmente. A las escuelas urbanas, en cambio, les tocaría formar dirigentes, profesionales, y personal para la administración y el comercio. En común tendrían la formación de la conciencia nacional, “orgullosos de su tradición patriótica y cristiana y plenos de fe en los grandes destinos del país” (FERREYRA, 1937, p. 24-25). Para esto debía prescindir de objetivos teóricos o enciclopédicos y la enseñanza libresca. La economía de contenidos en los planes de estudios propuesta implicaba un vínculo con las ideas pragmáticas sobre la escuela rural aunque sin perder su misión espiritual. A su juicio, la escuela rural debía ser “el alma de los campos” (p. 25) que retuviera a la población frente al proceso de emigración que comenzó a percibirse durante la crisis económica iniciada en 1930. Esta nueva responsabilidad estaba asociada a una la noción de planificación social antes inexistente en la Argentina, y que en el medio rural estaba también emergiendo como necesidad genuina de los productores arrendatarios y pequeños propietarios para lograr una radicación estable en la tierra, percibida y defendida por diversas entidades agraristas gremiales — cooperativas o sindicales-, aunque estos promotores percibían que esa estabilidad sería conseguida en primera instancia por una modificación del régimen de tenencia de la tierra, dado que su expectativa con respecto a la educación escolarizada se concentraba en la alfabetización, a partir de la cual los pequeños productores rurales tendrían más instrumentos para su defensa económica y para su integración social (ASCOLANI, 2013).

Invitada como conferencista, la maestra Juana Gutiérrez, docente de la provincia de Corrientes, habló de la necesidad de una “conciencia colectiva hacia la civilización rural” como acto de cultura y como misión social del maestro, para vencer el “círculo vicioso” del aislamiento, analfabetismo y miseria (GUTIÉRREZ, J., 1937, p. 28). Esa misión social requería una preparación social especializada y práctica, ausente en la formación de los maestros normales, para resolver problemas de higiene y de pedagogía social y así estar preparados para dar una educación integral, que incluya el aspecto asistencial. Esta maestra mostraba un pensamiento ecléctico, influido por las concepciones decadentistas del mundo rural y a la vez por el optimismo del escolanovismo. Dicha conjunción quedaba materializada en una visión bucólica de las bondades de la naturaleza que era presentada poéticamente, para contrastarla con la miseria cultural y moral de

los habitantes rurales y de sus hijos escolares que llegan a la escuela “descalzos, exhaustos, tosiendo, aterrados, vencidos antes de comenzar en dolorosa caravana”. Es sugestivo que esta maestra aludía a una geografía serrana que no era la de su lugar de trabajo, lo cual advierte sobre la construcción imaginaria de esa escena discretamente dantesca del drama cotidiano de los alumnos. En su discurso están presente la mirada civilizadora clásica, pero también se pondera una misión docente asistencial que va más allá de la alfabetización y es preliminar al acto de enseñar, consistente en “higienizarlos, alimentarlos y abrigoarlos: vale decir, atender las necesidades fundamentales” (p. 29). Se percibe aquí que la representación de la ruralidad aludida contiene más elementos tradicionales propios del siglo XIX, poco alterados en las regiones no incorporadas a la economía de agroexportación de cereales, que elementos y posibilidades nuevas incorporadas con la llegada de inmigrantes a las nuevas zonas agrícolas de la región pampeana y en algunas áreas de la región mesopotámica.

El énfasis en los aspectos de desarrollo de un “biotipo” infantil correcto fue introducido en los programas de estudio por iniciativa el vocal del CNE, el abogado Quirno Costa, quien combinó propuestas del higienismo, el pragmatismo educacional y la didáctica escolanovista. Así, se enseñaron en las escuelas primarias nacionales conocimientos articulados en la idea de subsistencia, relativos a la nutrición, a la prevención de las enfermedades y al trabajo orientado, aunque sin capacitar para el trabajo con objetivos laborales, dado que esto hubiera exigido un disciplinamiento laboral del niño que la legislación no preveía. La capacidad de subsistencia era entendida como el resultado de una relación armónica entre “comer, substistir, trabajar, amar y creer” – como sintetiza la maestra Juana Gutiérrez-, con un sentido final de índole espiritual. Siguiendo las recomendaciones de Quirno Costa, maestra Juana Gutiérrez promovía la aplicación del dispositivo pedagógico escolanovista llamado “centro de intrerés” que facilitaba a los alumnos la comprensión del principio abstracto del patriotismo a partir de actividades tangibles como confeccionar una bandera, o construir un horno de pan. Este último era especialmente valorado como instrumento didáctico en el caso de las escuelas rurales, porque convertido en centro de interés permitía formar al escolar en un sentido integral relacionando conocimientos de botánica, de agricultura, de alimentación, con los conceptos de familia y de elevación de la mujer. A la vez podía conectarse con la acción de las cooperadoras escolares y sus comedores, que estaban en

pleno momento constitutivo. Además de enseñar estos saberes de la subsistencia y los contenidos establecidos por los planes de enseñanza, entendía esta docente que el maestro debía “irradiar su acción al medio”.

En su misión recorre los hogares, conquistando por la bondad; congrega después a los padres en la escuela, donde convertidos en ávido auditorio beben sus enseñanzas; pregona la consolidación de la familia, cuya deformación grita en los registros; enseña las leyes y sus alcances; combate el nomadismo y pregona el arraigo a la tierra; enseña a ver en la naturaleza su sentido recóndito; da nociones de agricultura intensiva y fomenta las granjas; ilustra sobre las dolencias endémicas y da las normas para combatirlas; por el trabajo y el ahorro, moraliza y enseña los beneficios que brinda la Patria al que sabe encontrarla con el esfuerzo. Y ese es el maestro.

Esta orientación social de la escuela rural que con los más puros ideales nacionalistas patrocina y estimula el Consejo, se adentra en la vida mortecina de la Escuela de ayer, contemplativa y teórica, en cuyas aulas luchaba la miseria contra el libro agudizando el hambre, para transformarla en foco de vida que, hermanando la mente con la mano enseña a subvenir las necesidades fundamentales, *desterrando la dávida (sic) y creando el trabajo*, única columna moral capaz de asegurar una nueva generación fuerte y dinámica. (p. 31)

Este decálogo del buen maestro y de la escuela actualizada claramente estaba orientado a que fuera cumplido en una configuración social de campesinos o de productores familiares, o de familias proletarias rurales con asiento suburbano, golpeados por la crisis económica y el desempleo. Pensando en las ciudades, la maestra Gutiérrez recalcó la necesidad de que los maestros creasen clubes de barrio para hacer en ellos talleres, huertas y jardines destinados los niños de la calle. Desde su perspectiva espiritualista y católica, conceptualizaba su pensamiento con el lema difundido por el vocal del CNE, José A. Quino Costa: “la escuela argentina para la vida exaltando el sentimiento” (p. 42). Ciertamente, la concurrencia del espiritualismo, el positivismo spenceriano, el pragmatismo

y el escolanovismo se condensó en esa escuela asistencial promovida por los miembros del Consejo Nacional de Educación, cuando estuvo presidido por el ingeniero Octavio Pico, dando como resultando una acción de asistencia material amplia consistente en la creación de comedores escolares, cooperadoras, colonias de vacaciones y en la donación de alimentos, ropa y calzado, como complemento de las campañas contra el analfabetismo.

La escuela adaptada y plural

Las leyes nacionales que fueron rectoras para el conjunto de las legislaciones del país dieron un lugar muy escueto a la educación en la campaña, no obstante establecieron la diferenciación curricular entre una educación que debía estar relacionada con el medio rural y que supliera la carencia de elementos propios del medio urbano. El inspector general de escuelas primarias de Territorios Nacionales, Florián Oliver consideraba que las escuelas urbanas y rurales tenían una misma finalidad educativa y cultural, pero el variado medio rural hacía que las últimas tuviesen gran diversidad. Por su papel relevante en la conducción del sistema educativo, y por su compromiso con el desarrollo de la educación, la visión de este funcionario es muy valiosa para la comprensión de la problemática de las escuelas primarias rurales. Como muchos otros observadores narró las peripecias de los escolares, pero sin exagerar su dramatismo porque percibía que la vida en el campo llevaba a la naturalización de una niñez más dura y menos predecible que en las ciudades, por lo menos en términos generales. Para muchos alumnos de los sectores populares rurales, llegar a la escuela ya era en sí una travesía, que en las zonas menos comunicadas implicaba sortear cotidianamente los obstáculos de la naturaleza. Además era muy común que existiera una tensión entre la escuela y el hogar, dado que la asistencia debía compatibilizarse con las obligaciones laborales en la unidad productiva familiar, y porque en uno y otro ámbito había diferencias culturales y de socialización en cuanto a valores y hábitos (OLIVER, 1937, p. 4). La escolarización de los niños trabajadores en estado de servidumbre era menos probable, porque lejos de sus familias, sus tutores o encargados con frecuencia los hacían trabajar a tiempo completo como pastores y en trabajos domésticos.

La descripción que el director de la escuela nacional n° 142, de San Juan de Yruya, Salta, Vicente Torino (TORINO, 1937, p. 64), dejó para los niños pastores de los cerros bien vale para los niños trabajadores de la región pampeana: “Son estos, niños tristes, niños dominados por la falta de elementos recreativos y educativos del medio, y por la incomprensión de los padres que no saben de las inquietudes y exigencias propias de la infancia y que por lo mismo consideran tiempo perdido el que emplean en sus juegos inocentes”

Estos factores eran algunos de los que incidían en las problemáticas particulares de las escuelas rurales. Para Oliver esta heterogeneidad debía ser la que encaminaran la orientación pedagógica de estas escuelas, acorde a “la vida singular que reclaman” (OLIVER, 1937, p. 5), que sin imaginación de los funcionarios y docentes no sería posible alcanzar. Básicamente, pensaba esa diversidad según el medio en que estuvieran emplazadas las escuelas: las sierras, las llanuras, las islas, los montes, la vera de camino. Entendía que el horario de clase era un elemento que no podía ser uniforme: la distancia, los medios de locomoción, la salida y puesta del sol, el clima de la región debían ser contemplados para establecer las rutinas, así como los imprevistos cotidianos. Según Oliver, una hora debía dedicarse a la espera de los demorados, con juegos y labores en el patio, lo cual favorecía la sociabilidad. Cuando la escuela rural funcionaba de modo ideal, los aprendizajes eran variados y derivados de la organización de actividades planeadas por el docente:

Los maestros no pueden faltar, ni llegar tarde. Deben atender a los niños que a distinta hora van llegando. En el patio hay juegos para los menores; los más grandes esperan la iniciación de las clases regando las plantas de la huerta o en el jardín o sacando los yuyos de los canteros. Otros encienden el horno en donde ha de cocerse el sabroso pan familiar, o la torta de almidón o de maíz, o en las empanadas que preparan las niñas hacendosas; o también acondicionan los ingredientes del locro que ha de ir sazonándose en la gran olla común mientras en las aulas se canta el himno redentor del a, b, c (p. 6)

Para Oliver la variedad de situaciones individuales y colectivas era una dificultad, pero no un obstáculo, a partir de la cual el maestro podía construir, con

su imaginación y experticia, una comunidad y una relación pedagógica activas. Al tratarse de escuelas “unitarias” – un docente y un aula-, o de dos aulas en su gran mayoría, el director, a veces secundado por una maestra, debía atender simultáneamente al plurigrado:

... y así, junto al niño de seis años que inicia su vida escolar, está el otro que concurrió ya cuatro años. Al lado del niño normal se sienta un retardado; con el sano y vigoroso está el enfermo y enclenque; con el inteligente, el negado; con el tímido, el desvergonzado; con el laborioso, el abúlico. A todos atiende la maestra solícita. Mientras algunos leen, otros escriben; mientras habla a unos de historia, otros resuelven problemas o hacen mapas o estudian la lección de lectura. La maestra no descansa un momento; habla, escribe, corrige los trabajos. (p. 6)

La alusión al docente como “la maestra”, en estas situaciones más complejas y exigidas, fue frecuente en quienes testimoniaron su observación de las escuelas rurales. La diferenciación de género, en el caso del docente, en verdad probablemente no haya sido bien resuelta en las escuelas rurales con relación a la enseñanza de labores de huerta – para varones – siempre anunciadas o esperadas, y a las otras múltiples actividades más domésticas, como la costura – estrictamente femenina – , o sociales: el compartir juegos, meriendas, almuerzos o el canto de “alegres canciones y marchas patrióticas”.

En su afán de lograr una escuela activa y asistencial, Oliver descargó su ansiedad de funcionario en la labor docente, contribuyendo al carácter misional del mismo:

Está esa maestra aquí y allá; está en todo; enseñan y educa; juega y ríe y canta; proporciona alimentos para el alma y para el cuerpo. Se despoja de una parte de sus haberes para dar de comer a sus niños, para comprar los útiles que faltan, los libros de lectura que no llegan, la ropita que cubre la desnudez de algún pequeño, el remedio que ha de aliviar el dolor de sus alumnos y, muchas veces, de los padres de los alumnos.

Ha trabajado intensamente cinco horas, y no está cansada.

Le restan muchas energías y las emplea luego, porque tiene que visitar a un alumno enfermo y conversar con unos padres que se resisten a enviar a sus hijos a la escuela.

Debe reunión a los miembros de la asociación cooperadora y preparar por último, la tarea escolar del día siguiente. (p. 7)

Este ideal de entrega total del maestro rural, no pocas veces fue una realidad. Infelizmente, no hay modo de medir este esfuerzo a partir de las fuentes oficiales, aunque los informes de inspectores dejaron vestigios del buen cumplimiento. Oliver da fe de que no se trata de una idealización: “Yo he visto en mis andanzas estas escenas, y las he compartido” (p.7). Aunque muchas veces el periodismo de los pueblos rurales y los registros de las direcciones generales de escuelas se detenían más en los maestros trasgresores que en los meritorios, no faltan testimonios para confirmarlo en la prensa general y en la agrarista. Las fiestas escolares de la campaña son también testimonios valiosos de la comunión que se producía entre los maestros, los alumnos y el vecindario, porque en las reacciones emotivas resultantes del producto material o cultural que se exhibía, afloraba la aceptación y gratitud del auditorio: “Los rústicos moradores de la colonia, trajeados de domingo, aplaudían y lloraban cada vez que un pequeño actor decía algo para deleitarlos. Se retiraron todos a sus hogares llevando en el alma la visión clara de que es una es una escuela en manos de una buena maestra.”

Bien sabía Oliver que no todos los docentes tenían este desempeño, porque excedía la obligación laboral instituida, aunque entendía que era un mandato moral: “Ese es el arquetipo de la maestra rural. Y así son muchas, así son todas las que toman con amor la profesión docente.” Los atributos de valentía y de adaptación en la maestras y maestros jóvenes llegados de las ciudades acompañaban la preparación pedagógica del magisterio “pues junto con la capacidad mental que les dio la cristalizada escuela normal, llevan el amor propio que da la profesión docente y aprenden hasta por intuición todo aquello que necesitan enseñar y que la teórica escuela normal se olvidó de enseñarles.” (p. 8)

Convencido de estas virtudes de la escuela rural, Oliver concluía uno de sus escritos concientemente apologético alertando en su momento – y alerta al lector del presente – sobre dimensiones vivenciales de la escuela veladas por las concepciones pesimistas que la percibían apenas como un paliativo o como un engranaje de la máquina de educar.

Quisiera enaltecer muchos otros aspectos para dejar la verdadera impresión de lo que es una escuela rural y contrarrestar así, con la sinceridad de mi palabra y la autoridad que me da el cargo que desempeño, el concepto despectivo con que se la suele recordar o la apreciación piadosa de quienes no conciben que puedan ser felices los niños del campo, aún aquellos que no viven en medios tristes y pobres. (p. 10)

Para Oliver, la visión pesimista de la escuela rural era alentada por los maestros procedentes de las ciudades que carecían de conciencia sobre la misión social que les tocaba y de comprensión sobre la vida en el campo, y por el periodismo, que difundía informaciones infundadas:

Para los lectores desprevenidos no existe la preocupación oficial, la cooperación de los vecindarios, la iniciativa del maestro, la laboriosidad de los alumnos para que la escuela tenga el local apropiado. Jamás se provee de muebles, útiles y libros; de ropas, de calzado, de alimentos; de medicamentos, de combustibles; de herramientas destinada a trabajos de carpintería y de jardín y huerta; de telas, hilos, agujas, tijeras, para las labores femeninas. La escuela vive en un medio hosco, huraño, pobre. Ni cuadernos, ni libros, ni lápices, ni tiza, vale decir lo elemental para aprender a leer y escribir. Ni eso ni nada que justifique alguna preocupación del Estado en su obligación de difundir la cultura.

(...)

Hay que reaccionar, amigos maestros, a fin de destruir esas informaciones falsas y corregir también la incomprensión de muchos maestros (OLIVER, 1939, p. 14)

Estas advertencias del inspector no desconocían las limitaciones en la cobertura educativa en las zonas rurales, y su objetivo era hacer visible el enorme esfuerzo material y humano que el Estado argentino había realizado para alfabetizar y socializar a la población rural, cuyo alcance y logros habían sido notoriamente superiores a los demás países latinoamericanos.

La escuela unitaria

Esta designación de la escuela rural dirigida por un maestro que atendía todos los grados – escuelas rurales: elementales provinciales de tres grados, y nacionales de cinco grados – en una misma sala simultáneamente quedó asociada en Argentina a la obra escrita por el maestro Luis Iglesias, que fue difundida cuando aquel llegó a cargos de inspector de escuelas y circuló más tarde por diversos países latinoamericanos, especialmente en México (NERVI, 2005, pp. 95-96; MENIN, 1998, MÉNDEZ y VUKSINIC, 2015).³

El diagnóstico que Iglesias dejó en *El Monitor de la Educación Común* a comienzos de la década de 1960 de las escuelas donde comenzó su carrera docente a fines de la década de 1930 era que éstas habían sido subestimadas o ignoradas, no contempladas en los planes y programas de las escuelas normales, ni en los textos sobre organización escolar y didáctica, causando serias dificultades en la práctica docente tanto para los nuevos maestros como para los experimentados, que quedaban “perplejos, desalentados, desprovistos de las más elementales bases de preparación técnica para resolverlos y sin saber a qué medios de información recurrir con posibilidades de éxito” (IGLESIAS, 1959, p. 3). Esta falta de tratamiento y producción pedagógica sobrepasaba las posibilidades de asistencia que los inspectores podían dar en los casos concretos, y se trataba de una problemática existente en el mundo entero dado que, según Iglesias, la mitad de las escuelas del mundo eran de este tipo. De tal modo, este modelo de escuela, con sus insuficiencias, habría sido una estrategia para combatir el analfabetismo, especialmente en las zonas rurales, que confiaba a la experticia de los docentes la difícil tarea de atender el plurigrado simultáneamente, lo cual derivaba en una atención personalizada o de grupos.

El maestro Iglesias había egresado de la Escuela Normal Nacional de Lomas de Zamora, provincia de Buenos Aires, en 1935, comenzando su carrera docente en el subsistema provincial. En 1938 fue trasladado a una escuela primaria rural n° 11 de Esteban Echeverría, situada a ocho kilómetros de Tristán Suárez, localidad donde había nacido y crecido, ubicada en el confín del conurbano bonaerense, próxima a la ciudad de Ezeiza. En esta escuela permaneció como maestro único desde 1938 a 1958, forjando un perfil intelectual no habitual entre los maestros, a partir de sus observaciones del aula y de su producción de

propuestas didácticas, en las cuales quizás pueda percibirse una influencia de su discreta adhesión al socialismo.⁴

Sus primeros escritos, resultado de la observación y práctica docente en su escuela rural, corresponden a mediados de la década de 1940⁵ y reflejan su pensamiento pedagógico renovador, orientado por la idea de valorizar y alentar la libre expresión del alumno desde el comienzo de la escolaridad, combinando el dibujo y la palabra escrita. Como resultado de esa experiencia pedagógica fue editada una antología titulada *Viento de Estrellas*, compuesta de 398 textos y acuarelas realizados por los alumnos de Iglesias en los siete primeros años de docencia en la mencionada escuela rural (VEZUB, 2010, p. 17). Estos materiales habían sido producidos día a día por los alumnos y reflejaban – porque así lo había pautado el maestro – lo vivido en el tiempo que no estaban en la escuela, es decir cuando trabajaban en las chacras como peones o en la unidad productiva familiar, encargándose habitualmente del ordeño en los tambos⁶ – labor realizada a la madrugada y comúnmente en condiciones antihigiénicas-. Estos pensamientos eran registrados cotidianamente por cada alumno en su *cuadernillo de trabajo diario para las expresiones libres*. El fundamento pedagógico de esta práctica era que la libertad de expresión del alumno debía suplantar la rutina de la memorización, la repetición, la copia de frases o de figuras y la prolijidad forzada de los cuadernos de clase, que eran habituales en la enseñanza primaria (SARDI, 2007; VEZUB, p. 19; GVIRTZ, p. 151-153) La inspiración de los pensamientos no debían ser los libros sino la vida misma, siguiendo la tendencia que criticaba el carácter “libresco” de la enseñanza. No obstante, no se trataba de una pedagogía espontaneísta o de libertad ilimitada, sino de una pedagogía activa y social, que mantenía la identidad normalista sarmientina⁷ y su relación con los avances de la pedagogía científica. No se trataba de una mera estrategia para facilitar la alfabetización sino que se basaba en una concepción humanista de la enseñanza y del aprendizaje, que fue constituyéndose en una didáctica original en el curso de la experiencia misma que iba desarrollando Iglesias, con sus treinta alumnos, año tras año.⁸

Algunos autores han ponderado la metodología de enseñanza de Iglesias basada en el tratamiento grupal en la clase de la tarea realizada por los alumnos fuera de ella, con la guía y corrección del maestro, para luego exponer los resultados en el pizarrón, en una revista mural, en el “libro gigante anual” y finalmente difundirlos en exposiciones o en publicaciones escolares (VEZUB, p.

21). El testimonio de uno de sus ex alumnos, Juan Tarragona, muestra que su memoria también retenía el atractivo de otras actividades sólo eran frecuentes en las escuelas rurales mejor organizadas, como fueron las visitas educativas, las proyecciones de filminas dibujadas por los alumnos, las colecciones de animales y vegetales en el taller-museo, las experiencias en el laboratorio, las observaciones en la estación meteorológica, el hábito de la lectura de libros y revistas infantiles en la biblioteca escolar, la pintura con técnicas de acuarela y óleo.⁹

La convivencia en un salón común de los veinte o treinta alumnos cada año, de diferentes edades y grados, a cargo de un solo maestro fue capitalizada por Iglesias como una experiencia de unidad en la heterogeneidad – a la que tempranamente llamó diversidad – que permitía en ciertos momentos la interacción de muchos alumnos – o todos – en torno a una actividad común establecida por el maestro, así como la continuidad de la relación del maestro con el grupo. La aplicación de su idea sobre guiones didácticos – batería de preguntas, indicaciones, información-, que permitieran un trabajo en colaboración de los alumnos sin la intervención permanente del maestro (PADAWER, 2008, p. 69) era una innovación muy aplicable al esquema de grupos en que inevitablemente funcionaba la escuela unitaria. Algunas interpretaciones recientes sobre la modificación de las relaciones de poder y de autoridad escolar en esta experiencia no parecen del todo acertadas, dado que la supervisión e intervención del docente continuó siendo decisiva. Las probables trasgresiones a la rigidez de los programas y horarios tampoco fueron una particularidad de este caso, y el ámbito del salón de clase no fue alterado, porque la disposición del mobiliario siguió siendo la habitual en las escuelas rurales, con los bancos en hilera, mesa y armario del maestro y todos los objetos didácticos en el mismo amplio recinto (CRAGNOLINO y LORENZATTI, 2015, p. 104). Equiparar esta experiencia a la educación no graduada sería un error, mayor aún si se lo asocia a una propuesta alternativa a la organización escolar vigente. Graduación y escuela única pueden parecer contradictorias, pero en la práctica se conjugaron.

Tal como lo sugiere Juan Ricardo Nervi (p. 99) – quien compartió con Iglesias la dirección de la revista Educación Popular – su propuesta reaccionaba contra la escuela rutinaria y su aporte fue un activismo significativo para el educando en el plano intelectual y manual, que le permitiera superar las condiciones adversas de su presente como estudiante y lo proyectase a un futuro en sociedad. En definitiva su objetivo era una alfabetización completa, que mediante el esfuerzo autogestio-

nado trascendiera el aprendizaje de la lectura y la escritura e incluso la cultura escolar delimitada por los planes y programas de estudio.

En su fase inicial, la experimentación pedagógica de Iglesias parece haber tenido rumbo propio, aplicando la teoría aprendida en su formación como maestro normal, pero sin procurar ortodoxias, e influido por las propuestas de Olga Cossettini y del maestro uruguayo Jesús Aldo Sosa Prieto¹⁰ – conocido como Jesualdo Sosa–, relativas al énfasis en la libre expresión del alumno Pero la originalidad de la didáctica de Iglesias radicó en haber nacido – y luego influido – en la escuela rural unitaria o de multigrado, que carecía de orientaciones distintivas en cuanto a estrategias específicas de enseñanza-aprendizaje. Probablemente Iglesias tuviera una inspiración libertaria en su proclama de la libre expresión de los individuos, aunque su perspectiva está más asociada a la fusión del idealismo espiritualista con el utilitarismo spenceriano, frecuente en el normalismo de los años '30, que al racionalismo. En la década de 1950 Iglesias transitó desde su etapa espiritualista a otra crítica de lo social (PADAWER, 1998), probablemente debido a su apreciación más experimentada acerca de las limitaciones que el maestro y la escuela rural no podía vencer sin cambios estructurales del mundo agrario.

La provincia de Buenos Aires tuvo tres gobiernos peronistas en el lapso 1946-1955, en los cuales se percibió un claro crecimiento de la escolarización y la retención como resultado del mayor control del trabajo infantil y del aumento del bienestar de los trabajadores y pequeños productores rurales. Desde 1948 aumentaron los recursos destinados a educación rural, de modo que se construyeron 909 edificios escolares, y en la década de 1950 se introdujeron contenidos agropecuarios en el currículo, además de crearse escuelas para la formación de maestros normales rurales. No obstante estos avances, los maestros rurales mantuvieron insatisfechas sus expectativas con respecto a equiparación y aumentos de salarios, mejores condiciones de habitación en las escuelas, adaptación zonal del curso lectivo y horarios escolar y otros aspectos asistenciales referidos a atención sanitaria, transporte escolar y comedores para la atención de los alumnos (PETTITI, 2016).

En el quinquenio 1955-1960 las condiciones estructurales de la educación rural no variaron significativamente, así como tampoco disminuyeron los requerimientos oficiales sobre las funciones de los maestros y las escuelas rurales. Fue en este plano donde se situó la verdadera crítica de L. Iglesias,

hacia los objetivos políticos, con independencia del signo partidario, del sistema educativo: “cruzadas, colectas, vocinglería patrioter, catecismo, la salvación material y moral del país en el plazo de una semana programada, la sanidad, la langosta, el ahorro, la aviación!”¹¹ A fines de los años ‘50 Iglesias insistía sobre la presión que esta situación creaba sobre el trabajo de los docentes:

Instituciones profesionales, investigadores y maestros en otros países han dado algunas respuestas realizables dentro de sus respectivas organizaciones escolares y dentro del marco de lo que tradicionalmente se entiende por instrucción elemental o primaria. Pero en los últimos años, ignorando y desbordando esos límites, muy especialmente en América Latina, se intenta dar al maestro rural compromisos y responsabilidades de otros alcances. Y gentes muy descaminadas en la geografía de realidades que vive una escuelita rural unitaria, se vienen dando a la tarea de planearle un increíble itinerario de actividades milagrosas; *milagrosas*, porque sólo subestimando toda lógica, puede creerse posible que la acción del maestro es suficientemente poderosa para promover la transformación profunda de su zona, si cuenta para ello con un programa hábilmente estructurado y una previa preparación polifacética de pedagogía para la comunidad. Con soluciones pedagógicas y desde la escuela se quiere dar así respuesta a los más serios problemas económicos y sociales de un país. (IGLESIAS, 1959, p. 5)

En consecuencia, Iglesias consideraba que el problema de la escuela rural unitaria era inicialmente pedagógico, no obstante había diversos agravantes, que en su mayoría estaban determinados por la estructura socioeconómica del agro, y eran más severos en las provincias con economías regionales no vinculadas a la agroexportación. Fundamentaba su posición en los diagnósticos presentados por los docentes en el Curso de Perfeccionamiento para Maestros Rurales organizado por el Consejo Nacional de Educación y la UNESCO y realizado en Ezeiza, en 1958, cuyos principales elementos eran: falta de acceso a propiedad de la tierra y de los medios de producción; falta de empleo de los padres; vivienda precaria antihigiénica y hacinada; hogares mal constituidos;

juego y alcoholismo de los familiares; mala nutrición en un 60% de los niños; trabajo infantil; desarraigo por trabajo temporal de los padres en las cosechas; atención médica irregular y deficiente; falta de calzado, ropas y útiles escolares; malas comunicaciones y distancias a recorrer hasta la escuela; éxodo rural. Sus efectos eran las dificultades de aprendizaje, la repitencia, el ausentismo por migración de los padres, el abandono o la deserción luego de la alfabetización.

Como compensación de estas deficiencias, Iglesias diría que los maestros de las escuelas unitarias rurales argentinas cumplieron eficazmente el objetivo de la alfabetización y la extensión “cultural, técnica, social” en su relación con la comunidad: “Por mucho que se quiera y se haga por desvalorizarlo o empequeñecerlo, el compromiso esencial del maestro es el de enseñar a leer, a escribir, a calcular, a pensar” (p. 18) Reconocía que en la escuela rural se constituía una “comunidad o colectivo escolar”. Esta comunidad tenía un peso especial en la constitución de las identidades de los alumnos porque en el campo las posibilidades de socialización eran limitadas y la transmisión de la cultura y sus novedades iba rezagada con respecto a los centros urbanos. Al maestro le correspondía conservar “armonizar,, sostener y avivar” esas relaciones colectivas escolares que se daban espontáneamente, y a la escuela ofrecer las instalaciones abiertas, luminosas, dotadas de elementos para juego y trabajo, con maestros idóneos para que el niño se sintiera atraído y confiado, para aprender en un clima de “sinceridad y alegría”, y así trasladar al hogar y a la comunidad las iniciativas adquiridas o desarrolladas en la escuela. (p. 19-20)

Iglesias habla de un maestro rural ideal, pero no ficticio, como sujeto único y uniforme, completamente comprometido con la tarea de formar al alumno y, a través de este, beneficiar a la comunidad. Se advierte que el mesianismo intrínseco del normalismo es convertido en un mandato individual y cultural, que trasciende las exigencias laborales institucionales, frente a las cuales incluso podría revelarse si lo desvían de su misión naturalizada.

Dentro y fuera de horarios y programas, dentro y fuera de de su escuela, es el activo responsable de tan valioso proceso; todo cuanto es necesario hacer en ese sentido, o lo hará el mismo, o nadie lo realizará por él, allí. ¿Quién quiere venir a complicarlo

en la extraescolaridad de campañas y tareas que no están en lo intrínsecamente suyo?

(...)

Pero lo que siempre nos parecerá absurdo, inadmisibile y hasta sospechoso, es que a una escuelita de tan pobres recursos se la quiera mover como pieza básica de la transformación económico-social de un país millonario por la potencialidad y aún por la realidad actual de sus riquezas en explotación.

Conclusión

Los historiadores de la educación rural argentina han dado prioridad a la problemática de la vinculación entre la educación formal y las competencias laborales, con especial énfasis en el nivel medio y superior agrotécnico y en menor medida se ocuparon del nivel primario. Sobre este último, la falta de ruralidad de esas escuelas situadas en el campo ha sido una característica en general, apreciada en casi todos los países latinoamericanos como contradictoria con las funciones que la legislación y normativa escolar preveía. Con excepción del tratamiento de los funcionarios y directivos de la enseñanza agronómica, esta historiografía pocas veces se ocupó de otros protagonistas individuales, incluso de aquellos destacados, que lograron forjar un pensamiento educativo original y tuvieron la capacidad para desarrollar prácticas pedagógicas innovadoras, es decir los docentes que sobresalieron por su labor intelectual.

En la Argentina, la conexión entre la educación primaria rural y los requerimientos de la producción agropecuaria tuvo algunos signos alentadores desde la década de 1930, aunque sin producir una transformación curricular o didáctica global. No obstante, desde ese momento hasta 1960 hubo transformaciones profundas con respecto a los objetivos y prácticas en estas escuelas, en el sentido que los aspectos utilitarios se imbricaron con las nociones positivistas que orientaban una ingeniería social paliativa de la crisis tendientes a lograr la adaptación al medio, la resolución de las necesidades básicas y la generación de un biotipo determinado. Este positivismo instrumental fue resignificado desde concepciones espiritualistas de diverso tenor y desde las ideas nacionalistas y trascendentalistas

en las cuales se enrolaban los sectores que controlaban determinadas esferas del poder político y del gobierno de la educación.

Desde estas perspectivas reformistas, el imaginario de las autoridades del sistema educativo – miembros del CNE e inspectores – y de los docentes reflejaba algunas afinidades básicas con respecto al cuestionamiento a la uniformidad en el régimen de funcionamiento escolar de las escuelas situadas en zonas rurales, a la vez que mostraba heterogeneidad con respecto a las finalidades atribuidas a esas escuelas y a las resoluciones pedagógicas propuestas, que eran tributarias de la diversidad del arco cultural, ideológico y político argentino. Por su condición predominante de escuela unitaria, la escuela rural podía convertir su debilidad en una virtud, pues tenía particular potencialidad para generar un efecto democratizador en sus relaciones internas y externas, por los lazos comunitarios que en torno a ella se entrelazaban y por la unidad en la diversidad de aprendizajes y alumnos, que derivaban del mandato de adaptación y arraigo de la población rural que el gobierno de la educación había establecido como meta. La misión social que la escuela primaria rural asumió luego de la crisis de 1930 y el anti-intelectualismo difundido en el período favorecieron los propósitos utilitarios y socializadores de estas escuelas, sin perjuicio de mantener su función alfabetizadora. Por el contrario, esta última se fortaleció en algunas escuelas rurales con la aplicación de las metodologías renovadoras de la escuela activa y de otros dispositivos escolanovistas, como los centros de interés y el uso activo del cuaderno de clase – impulsados por las autoridades escolares en las escuelas de jurisdicción nacional-, y más excepcionalmente con estrategias de enseñanza que procuraban la libre expresión de los alumnos. Con independencia de sus diferentes tendencias y propósitos, los voceros del progreso educativo bregaron contra la educación rutinaria, siendo esta la gran renovación que no tuvo un sentido único porque, en el terreno discursivo, el cambio podía tener signo humanista, espiritualista o intelectualista, entendiendo a este último como directamente derivado de la misión de elevación cultural de los sectores subalternos transmitida en las escuelas normales. Así, las escuelas rurales unitarias encontraron una puerta abierta para comprometerse con el desafío de desarrollar la creatividad, la diversidad, la relación pedagógica personalizada y el contacto con la comunidad. Pero este camino de fortalecimiento de los postergados actores educacionales del campo requería superar las condiciones materiales en que se desenvolvía la docencia, redoblando el esfuerzo

de los docentes, para lo cual era imprescindible mantener vivo el sentimiento de dignidad y orgullo de la condición docente – uno de los pocos oficios no estigmatizados para las mujeres – y el compromiso con la misión regeneradora que le cabía a la escuela. En la medida que la función social de la escuela rural se fue incrementando, desde la crisis a la postguerra, probablemente creció la libertad de acción de los docentes, incluso por el reordenamiento institucional que significaba la creación de los ministerios de educación a fines de la década de 1940 en las órbitas de la Nación y de las provincias asumiendo funciones antes propias de los respectivos consejos de educación. Al mismo tiempo, tomaba cuerpo la tensión entre el optimismo pedagógico oficial con respecto al rol de la escuela en la transformación de la sociedad y la convicción de las limitaciones estructurales que los maestros más experimentados percibían.

En suma, los discursos y experiencias analizadas se encuadraron en un reformismo renovador, por sus aplicaciones didácticas y por el criterio humanista que presidía la acción de los maestros y funcionarios que los promovieron. Muestran un escenario pedagógico complejo velado por el discurso acumulativo más simplista de las dificultades crónicas de las escuelas rurales y de su aparente irrelevancia pedagógica, que en verdad eran emergentes de una mirada urbana pesimista y desinformada sobre el desarrollo social e institucional agrario.

Notas

- 1 Este artículo tiene un antecedente en la ponencia “Concepciones de los agentes estatales sobre la educación, la ciudadanía y las capacidades laborales en la Argentina rural (1930-1943)” presentada en el *XII Congreso iberoamericano de historia de la educación latinoamericana*, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, Medellín, Colombia, 2016.
- 2 La Dra. Ana Julia Darnet de Ferreyra fue profesora de Letras, autora de textos para la enseñanza y más tarde sería inspectora de enseñanza secundaria del Ministerio de Educación de la Nación.
- 3 Este desarrollo personal posibilitó algo tan excepcional como era que un maestro fuese contratado por la Universidad Nacional de La Plata desde 1959 y 1962 – y luego, en 1965 – para que enseñara la materia Organización y didáctica de la enseñanza primaria, no sin críticas por su formación no universitaria. Su libro *La Escuela Rural Unitaria*, publicado en Argentina en 195 tuvo varias reediciones, una de ellas hecha por el gobierno de México, en 1964, en una tirada de 50.000 ejemplares, convirtiéndose en referente de educación rural en dicho país. En la década de 1960 la UNESCO lo invitó a actuar como experto de educación

- primaria rural en Haití. Con estos méritos, en 1965 fue nombrado Inspector Jefe del Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires, desempeñándose hasta 1973, momento en que es destituido por el gobierno militar, debido a la difusión de ideas de izquierda en la revista *Educación Popular (1961-1978)*, de la cual era director.
- 4 El maestro Luis Iglesias testimoniaba que le había tocado ese destino como castigo por una manifestación pública suya en un acto escolar, cuando tenía 23 años, contra el nazismo, revelando simpatías por el socialismo – formaba parte de un grupo llamado Liluli, compuesto por jóvenes literatos y actores – y a raíz de esto fue trasladado por el Consejo General de Educación – cuyos miembros eran nacionalistas y simpatizaban con el fascismo – a esa escuela cercana al lugar donde había crecido.
 - 5 Se trata de la antología de composiciones de sus alumnos *Viento de Estrellas. Antología de creaciones infantiles* (1942) y el ensayo *La escuela emotiva* publicado en Cuadernillos Liluli (1945).
 - 6 Testimonio de L. Iglesias en: Abramowski (2009, p. 12).
 - 7 Por tal se entiende la adhesión a la tradición de pensamiento liberal progresista defensor de la educación universal y gratuita en la cual el Estado debía ser el agente principal que la garantizara, para la transformación cultural de la sociedad. Estas ideas fueron instaladas y defendidas en la Argentina y en Chile por Domingo Faustino Sarmiento desde mediados de la década de 1840.
 - 8 Testimonio de Iglesias en Abramowski (p. 10).
 - 9 Discurso de Juan Tarragona, ex alumno, en el Acto en conmemoración por su fallecimiento, 18 de septiembre de 2010, reproducido en *Revista Sacapuntas en la escuela*, Buenos Aires, n. 8, octubre 2011, p. 14.
 - 10 En 1938 publicó su libro *180 poemas de los niños de la escuela de Jesualdo*, en Editorial Claridad, de Buenos Aires.
 - 11 Reproducido en NERVI (2005, p. 101).

Referencias

- ABRAMOWSKI, A. Luis Iglesias. Homenaje a un gran maestro. *Monitor de la Educación Común*, Buenos Aires, n. 4, septiembre 2009, p. 10-14.
- ASCOLANI, A. Ruralidad, analfabetismo y trabajo en la Argentina. Proyectos y acciones del Consejo Nacional de Educación (1930-1940). *Cadernos de História da Educação*, Uberlândia, Universidade Federal de Uberlândia, 2015, vol. 14, n. 3, septiembre-diciembre 2015, p. 853-877. Disponible en: <http://www.seer.ufu.br/index.php/che/article/view/33141/17844>. Acceso: 15 de julio 2016.

ASCOLANI, A. Control ideológico de los sectores populares y reforma educativa en la Argentina de los años '30: apoyos sociales al gobierno filo fascista de Manuel Fresco en la provincia de Buenos Aires. *Estudos do Século XX, Educação contemporânea – ideologias e dinâmica social*, Coimbra, Centro de Estudos Interdisciplinares do Século XX da Universidade de Coimbra – CEIS20, Ariadne Editora, n. 6, 2006, p. 111-126.

ASCOLANI, A. La escuela primaria rural en Argentina. Expansión, orientaciones y dificultades (1916-1932). *Teias*, Rio de Janeiro, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, vol. 14, n. 28, 2012, p. 309-324. Disponible en: <http://www.periodicos.proped.pro.br/index.php?journal=revistateias&page=article&op=view&path%5B%5D=1234>. Acceso: 30 de marzo 2016.

ASCOLANI, A. La redención de los parias: la Federación Agraria Argentina y la educación del colono en el campo argentino. In: Luchese, T. A. *Horizontes: no diálogo entre culturas e história da educação*. Caxias do Sul: Universidade de Caxias do Sul, 2013, p. 15-35.

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

BEJAR, María Dolores Mitos, altares y fantasmas: Aspectos ideológicos en la historia del nacionalismo argentino. *Estudios e Investigaciones*, La Plata: Universidad Nacional de La Plata, FAHCE, 1992. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.67/pm.67.pdf>. Acceso: 10 de abril 2016.

CRAGNOLINO, E. y LORENZATTI, M. C., Multidimensionalidad de la escuela rural. Notas para pensar la formación docente inicial. In: LORENZATTI, M. C. y LIGORRIA, V. (comp.) *Educación de Jóvenes y Adultos y Educación Rural. Aportes para la formación de futuros maestros. Cuaderno de Trabajo*, Rio Cuarto: UniRio Editora, 2015, p. 98-108. Disponible en: <https://www.unrc.edu.ar/unrc/comunicacion/editorial/repositorio/978-987-688-151-7.pdf>. Acceso: 13 de junio 2016.

DARNET DE FERREIRA, A. La Escuela Rural. Acción Social de la Escuela. Discurso de la Presidenta de la Comisión Pro-Escuela Rural Dra. Ana Julia Darnet de Ferreyra, pronunciado en la Escuela N° 1 de Profesoras el 8 de septiembre, al inaugurar el ciclo de conferencias, organizado por esa Comisión. *El Monitor de la Educación Común*, Buenos Aires, Consejo Nacional de Educación, 1937, p. 24-26.

GUTIÉRREZ, J. La Escuela Rural. Acción Social de la Escuela. Conferencia pronunciada por la señorita Juana Esther Gutiérrez, en la Escuela Normal N° 1 de Profesores 'Roque Saens Peña'. *El Monitor de la Educación Común*, Buenos Aires, Consejo Nacional de Educación, 1937, p. 26-42.

GUTIERREZ, T. Políticas de orientación agrícola y pedagogía normalista. Entre Ríos (Argentina), 1900-1920. *Perfiles Educativos*, México, Universidad Nacional Autónoma de México, n. 117, vol. XXIX, noviembre 2007, p. 85-110.

GVIRTZ, S. *El discurso escolar a través de los cuadernos de clase: Argentina 1930-1970*, 1996. Tesis (Doctorado) Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 1996.

IGLESIAS, L. La escuela rural unitaria. *El Monitor de la Educación Común*, Buenos Aires, Consejo Nacional de Educación, n. 926, 1959, p. 3-20.

LIONETTI, L. y CASTILLO, S. (comp.) *Aportes para una historia regional de la educación: Las instituciones, el magisterio y los discursos en el proceso de escolarización pampeano (1900-1960)*. Santa Rosa: UNLPam, 2014.

MÉNDEZ, J. y VUKSINIC, N. La problemática educativa argentina de la década del '60: un análisis del periódico Educación Popular. *Temas em Educação*, João Pessoa, v. 24, n. especial, 2015, p. 58-86.

MENIN, O. El ensayo de 'escuela serena' realizado por las hermanas Cossettini en la República Argentina. *Revista da Faculdade de Educação*, São Paulo, vol.24, n.1, enero-junio 1998, p. 160-176.

NERVI, J. R. Discurso pronunciado en la entrega del Premio Aníbal Ponce (1985) al maestro Luis F. Iglesias. Publicado por Ediciones Amigos de Aníbal Ponce. Praxis Educativa, Santa Rosa, UNLPam, n. 9, 2005, p. 94-102. Disponible en: <http://www.biblioteca.unlpam.edu.ar/pubpdf/praxis/n09a11nervi.pdf>. Acceso: 10 agosto 2016.

OLIVER, F. Aspectos de la Escuela Rural (Síntesis de las conferencias pronunciadas el 20 de octubre en la Escuela Normal Incorporada "Colegio de Huérfanos Militares" y el 6 de diciembre en el Centro Cultural "Ricardo Gutiérrez" del Consejo Escolar 6°). *El Monitor de la Educación Común*, Buenos Aires, Consejo Nacional de Educación, n. 780, diciembre 1937. p. 3-12.

OLIVER, F. Aspectos de la Escuela Rural (Conferencia pronunciada en la Escuela Nicolas Avellaneda el 26 de agosto de 1939). *El Monitor de la Educación Común*, Buenos Aires, Consejo Nacional de Educación, n. 793, 1939, p. 13-19.

PADAWER, A. Oposición política y cambios técnico-profesionales en una iniciativa docente. Un estudio etnográfico de las escuelas no graduadas. *Avá*, Posadas, n. 12, julio 2008, p. 63-77.

PADAWER, A. Una Perspectiva Antropológica sobre Propuestas Pedagógicas. Alternativas: Discusiones Escolares sobre la Desigualdad Social. In: *Actas del Tercer Congreso Chileno de Antropología*, Santiago de Chile, 1998, t. 1. Disponible en: <https://www.aacademica.org/iii.congreso.chileno.de.antropologia/77.pdf>. Acceso: 18 de mayo 2016

PETITTI, E. M. La educación primaria en los campos de la provincia de Buenos Aires (1943-1955). *Mundo Agrario*, La Plata, n. 17, vol.34, 2016. Disponible en: <http://www.mundoagrario.unlp.edu.ar/article/view/MAv17n34a02>. Acceso: 20 de abril 2016.

PINEAU, P. Renovación, represión, cooptación. Las estrategias de la Reforma Fresco – Noble. In: Ascolani, A. (comp.) *La educación en Argentina. Estudios de Historia*. Rosario: Ediciones del Arca, 1999, p. 223-239

PUIGGRÓS, A. (dir.). *Escuela, Democracia y Orden /1916-1943*. Buenos Aires: Galerna, 1992.

Sardi, V. Historias de lectura y escritura en la escuela: entre la ruptura y la hegemonía. *Anales de la educación común*. La Plata, 3° siglo, año 3, n. 6, julio 2007, p. 79-84. Disponible en: http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/revistacomponents/revista/archivos/anales/numero06/archivosparadescargar/11_sardi.pdf . Acceso: 25 de abril 2016.

TEDESCO, J. C. *Educación y sociedad en Argentina 1880-1900*. Buenos Aires: Editorial Panedille, 1971.

TEOBALDO, M. E. (dir.) y García A. B. (codir.) *Sobre Maestros y Escuelas. Una mirada a la Educación desde la Historia. Neuquen, 1884-1957*. Rosario: Arca Sur Editorial, 2000.

TORINO, V. Una escuela en la Montaña (colaboraciones de los maestros). *El Monitor de la Educación Común*, Consejo General de Educación, n. 780, diciembre 1937, p. 62-65.

VEZUB, L. F. Desandar el orden de la experiencia. Luis Iglesias y su didáctica de la libre expresión. *Cuadernos de Educación*, Buenos Aires, n. 8, octubre 2010, p. 13-31.

recebido em 15 dez. 2016 / aprovado em 11 abr. 2017

Para referenciar este texto:

ASCOLANI, A. Concepciones reformistas en torno a las funciones de la educación primaria rural Argentina (1930-1960). *Dialogia*, São Paulo, n. 25, p. 43-68, jan./abr. 2017.