
La escuela rural en las provincias y la formación docente: balance de la producción historiográfica (fines del siglo XIX y primera mitad del siglo XX)

Eva Mara Petitti

Instituto de Estudios Sociales, Universidad Nacional de Entre Ríos, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Argentina.

mara.petitti@uner.edu.ar

Laura Graciela Rodríguez

Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales, Universidad Nacional de La Plata, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Argentina.

lau.g.rodrig@gmail.com

Recibido: 20/02/2025

Aceptado: 04/05/2025

ARK CAICYT: <https://id.caicyt.gov.ar/ark:/s24516961/ed7d7bff5>

Resumen

En este artículo nos proponemos presentar un balance bibliográfico referido a la educación primaria, en escuelas públicas ubicadas en espacios rurales provinciales, y a la formación de docentes en las Escuelas Normales nacionales. Nos interesa mostrar que no hubo uniformidad en el proceso de expansión de la escuela rural y que hacen falta estudios que pongan en evidencia la complejidad de la educación rural, prestando atención a la diversidad de algunas provincias sobre las que conocemos muy poco, pero sobre todo al interior de las mismas.

Palabras claves: Escuela rural, Formación docente, Balance historiográfico, Argentina.

Rural school in the provinces and teacher education: balance of the historiographic production (end of the 19th century and first half of the 20th century)

Abstract

In this article we intend to present a bibliographical balance regarding primary education in public schools located in rural areas of the provinces and teacher training in national teacher training colleges. We are interested in showing that there was no uniformity in the process of rural school expansion and that there is a need for studies that highlight the complexity of rural education, paying attention to the diversity of some provinces about which we know very little, but especially to the interior of these provinces.

Keywords: Rural school, Training education, Historiographical balance, Argentina.

La escuela rural en las provincias y la formación docente: balance de la producción historiográfica (fines del siglo XIX y primera mitad del siglo XX)

Introducción

En este artículo nos proponemos presentar un balance bibliográfico sobre la educación primaria en escuelas públicas ubicadas en espacios rurales provinciales y la formación de docentes en las Escuelas Normales nacionales. Es decir, en aquellos establecimientos que Alicia Civera (2011) ha llamado escuelas “de los campos” y que tienen que ver con la escolarización en las zonas rurales. Por razones de espacio, no analizaremos las escuelas rurales situadas en los Territorios Nacionales, Colonias, ni a las que dependían de las áreas de enseñanza técnica, agraria o privada.

Lucía Lionetti (2018) ha presentado una primera síntesis de la producción académica sobre este tema. La autora concluye, en base a los estudios analizados, que algunas de las situaciones señaladas perduran hasta nuestros días, a saber: la baja matrícula que implica generar modos de organizaciones propias para los contextos rurales, la situación de aislamiento de los docentes y la constitución de la escuela como espacio de referencia para las comunidades. Destaca que con frecuencia los niños ingresan más tarde a la escuela en estos contextos, que en determinadas épocas se incrementa el ausentismo, que incide en la repitencia y la consecuente sobre-edad, así como las dificultades para sostener la escolaridad.

En complemento con esta línea interpretativa, en este trabajo nos interesa recuperar las investigaciones sobre el nivel primario, centradas en la primera mitad del siglo XX y que han señalado las diferencias que existieron entre las escuelas rurales dependientes de los gobiernos provinciales y las que fueron de creación nacional dentro de las provincias (las “Láinez”), dado que ésta fue una distinción importante reflejada en las fuentes documentales de la época y en las preocupaciones de los funcionarios. Asimismo, expondremos las pesquisas que ilustraron, tanto las carencias y la pobreza generalizada de estas escuelas, como los casos donde se logró cierto bienestar, al tiempo que reconstruyeron los cambios que intentó introducir el primer gobierno peronista.

La regulación de las escuelas primarias ubicadas en los espacios rurales, que hasta mediados de siglo XX albergaban la mayor parte de la población, se dio a través de diferentes legislaciones. En primer lugar, la Ley 1420/84 que legislaba sobre las escuelas del Consejo Nacional de Educación (CNE) ubicadas en la Capital Federal, Territorios Nacionales y Colonias Nacionales. Allí se especificaba que en las zonas rurales se enseñarían nociones de agricultura y ganadería y que, donde estuviera muy dispersa la población, se instalarían escuelas ambulantes. Esta norma nacional convivió con las leyes educativas sancionadas por los gobiernos de las catorce provincias, que tenían diferentes precisiones respecto a los contenidos mínimos y a los grados obligatorios en los espacios rurales. Esas normas se fueron reformando durante el siglo XX, incorporando grados y contenidos, hasta llegar a cubrir la primaria completa. Esas transformaciones tuvieron plazos muy diferentes según la provincia de la que se tratara y a la vez variaron en el tiempo de demora en el proceso de implementación. Por ejemplo, durante el gobierno peronista (1946-1955) los gobernadores comenzaron a extender la obligatoriedad de la escuela primaria hasta el sexto grado en Buenos Aires (1946), Santa Fe (1951) y Córdoba (1954) (Petitti, 2022).

Hacia 1905 el gobierno nacional consideró necesario ayudar financieramente a las provincias, dados los altos niveles de analfabetismo que aún persistían. Ese año se sancionó la Ley Láinez que regulaba la creación de escuelas hasta el cuarto grado por parte del CNE en las provincias, destinadas especialmente a los espacios rurales. La misma establecía el mínimo de enseñanza obligatoria para las escuelas ambulantes y de adultos fijado por el artículo 12 de la Ley 1420/84. De manera similar a lo que ocurrió con las escuelas provinciales, fue recién en la década de 1940 que llegaron a ser más de la mitad las que brindaban los cuatro grados. Las escuelas con cuarto grado pasaron de un 12% en 1921 a un 58% en 1943 (Petitti, 2025).

De acuerdo a Mara Petitti (2025), la Ley Láinez tuvo una aplicación muy heterogénea según las provincias en lo que respecta al porcentaje que ocupaban en relación con las escuelas fiscales o provinciales, en la cantidad de grados y en las condiciones edilicias. El proceso de creación cobró impulso en tres momentos. El primero fue durante los cuatro primeros años, en la presidencia de Figueroa Alcorta (1906-1910). El segundo momento tuvo lugar durante el primer gobierno de Hipólito Yrigoyen (1916-1922), cuando pasaron de 1385 a 2921. El tercer momento de creación de escuelas lo ubicamos en la década de 1930 en dos etapas. La primera entre 1933 y 1936 y luego entre 1939 y 1941. Si bien el crecimiento en cada una de estas etapas no fue homogéneo a nivel

espacial, hacia 1921 ya estaban establecidos los porcentajes que las escuelas nacionales ocuparían en relación con el total de establecimientos ubicados en las provincias (Petitti, 2025).

Por otra parte, la situación de ventaja o desventaja con respecto a las escuelas provinciales, dependió de cada caso. En líneas generales, en la región pampeana la mayor parte de las escuelas rurales dependió de los gobiernos provinciales y su situación en materia de edificios, cantidad de grados y salarios docentes no fue muy diferente a las escuelas “Láinez”. En cambio, en las provincias del norte, el noroeste del país y parte de Cuyo, las “Láinez” representaron el mayor porcentaje de las escuelas rurales y tuvieron mejores condiciones en comparación con las provinciales en materia edilicia, de cantidad de grados y especialmente, en lo que respecta a la titulación docente (Petitti, 2025). Adrián Ascolani (2017) muestra que a partir de 1932 el CNE buscó armonizar los planes y programas con las provincias, para articular el sistema de las “Láinez” que finalizaban en cuarto grado con los quintos y sexto grados de aquellas escuelas que en las provincias tenían la primaria completa. Sin embargo, estas creaciones terminaron siendo insuficientes.

Laura Rodríguez y Mara Petitti (2022) han estudiado los diagnósticos y propuestas que hicieron maestros rurales en el año 1948. Los docentes consideraban que los niños de las familias rurales vivían realidades muy distintas dentro de cada una de las provincias, ya que los adultos podían ser trabajadores estacionales, peones, puesteros, arrendatarios, colonos y pequeños, medianos o grandes propietarios, de orígenes indígenas, inmigrantes europeos o latinoamericanos, entre otros. Dada esta heterogeneidad, algunos maestros, además de pedir una mayor inversión, sostenían que las máximas autoridades debían considerar crear en algunas regiones establecimientos iguales a la escuela urbana, fija y graduada, pero en otras, resultaba mejor una escuela ambulante, plurigrado o con internado. Los maestros apuntaban a que, según las épocas, los Estados nacionales y provinciales respondieron a estos reclamos y en otras los ignoraron.

Con el fin de poner en evidencia esta heterogeneidad espacial y teniendo en cuenta los diferentes momentos históricos, en este artículo presentaremos los casos por provincia y de manera cronológica desde fines del siglo XIX hasta el fin del gobierno peronista (1946-1955). Además, hay que tener en cuenta que nos centraremos en aquellas investigaciones que se han preguntado por la escuela rural, aunque también consideraremos algunas que, sin preguntarse específicamente por ella, al tratar

determinados temas como las escuelas Láinez, o la educación en las provincias, aportan conocimiento valioso sobre la temática.

Ahora bien, seguiremos dos hipótesis relacionadas. En primer lugar, mostraremos que las investigaciones se pueden dividir en dos grandes grupos: por un lado, las que se refieren a las provincias de la región pampeana y una parte de Cuyo, donde predominaban las escuelas rurales creadas por los propios gobiernos provinciales; y por el otro lado, los trabajos que hacen foco en las provincias del norte y una de Cuyo, que tenían una mayoría de escuelas “Láinez”. Dentro de ambos grupos, veremos que los investigadores muestran que en las escuelas se vivieron situaciones similares, pero también diferentes, referidas a la implementación de materias agrarias, el presupuesto, la cuestión de los docentes y respecto a las políticas diseñadas por el gobierno peronista, entre otras. El segundo supuesto es que los trabajos que se ocupan de las Escuelas Normales nacionales y la formación de maestros para escuelas rurales han indicado que estos establecimientos no respondieron de manera satisfactoria a las demandas de las escuelas rurales.

Este trabajo cuenta con tres apartados, en el primero nos referiremos a las investigaciones sobre las provincias con mayoría de escuelas rurales propias, en el segundo, a los estudios sobre las provincias que tenían la mayor cantidad de escuelas nacionales o Láinez. Por último, hablaremos de los trabajos que identifican cuáles fueron las Escuelas Normales nacionales que se crearon para formar maestros de escuelas rurales.

La educación rural en las provincias con mayoría de escuelas rurales provinciales ***Buenos Aires y Santa Fe***

Tanto Lionetti como José Bustamante Vismara han llamado la atención sobre la presencia de la institución escolar provincial previo a la sanción de la Ley 1420. En este marco, han desarrollado trabajos sobre la campaña bonaerense durante el siglo XIX. Bustamante Vismara (2004), estudia la creación de escuelas en la primera mitad del siglo XIX. En estos años, las escuelas estuvieron seriamente afectadas por la inestabilidad de los maestros, la irregularidad en la asistencia de los niños, las desavenencias entre los miembros de las juntas protectoras, la fragilidad de los edificios escolares, la falta de útiles para el desarrollo de las tareas y la apatía o el desinterés por parte de miembros de la comunidad hacia la enseñanza, situación que comenzó a modificarse durante la segunda mitad del siglo XIX.

Lionetti (2013) se ocupó del período que se abrió a partir de la gestión de Domingo F. Sarmiento en la Dirección General de Escuelas, en el que persistieron algunas de las dificultades de la etapa anterior al tiempo que se intentaba ordenar el sistema. La investigación sobre el proceso de escolarización en la campaña bonaerense entre 1850 y 1875, en un contexto de inestabilidad política y diversificación social y económica, le permite a la autora dar cuenta de cómo la escuela “devino en un teatro social” de disputa entre políticas centralistas y descentralizadas en relación con el lugar de los vecinos y las autoridades centrales en lo que respecta al proceso de creación de escuelas (2013: 36). Además, muestra que más allá de estos esfuerzos para abrir escuelas por parte de vecinos y autoridades, persistían los problemas vinculados a la falta de edificios adecuados, de insumos escolares, de personal y la inasistencia de los escolares.

Cristian Meza (2024) también indica que el papel de los maestros y preceptores se empezó a modificar hacia mediados de siglo XIX producto de las políticas de Estado en las que el accionar de Sarmiento tuvo un lugar central. Analiza las dificultades que debió afrontar una pareja de maestros inmigrantes llegados a Bragado para desplegar el proyecto sarmientino en la campaña bonaerense, dando cuenta de que las relaciones con las autoridades locales no fueron armoniosas y estuvieron atravesadas por la conflictividad: las disputas por la asistencia de los niños y niñas a clase y los problemas por la escasez de recursos materiales.

En el marco de los estudios sobre educación en las provincias y Territorios Nacionales compilados por Adriana Puiggrós (1993) para fines del siglo XIX y primera mitad del XX, la investigación centrada en la de Buenos Aires señala la existencia de una fuerte tendencia en la diferenciación estructural del sistema primario. Mientras que los quintos y sextos grados (escuela complementaria) fueron casi exclusivamente urbanos, hasta bien entrado el siglo XX no hubo ciclo primario completo en las zonas rurales y suburbanas de la provincia de Buenos Aires. La educación rural estaba contemplada en la ley de educación, en el requisito de los Consejos Escolares de enviar maestros ambulantes a los vecindarios y las propuestas de diferenciación con las escuelas urbanas se basaba en la menor extensión en cantidad de años, tiempo en el aula y contenidos (Pinkasz, 1993).

El trabajo de Ascolani sobre los agricultores y la educación durante el primer tercio del siglo XX y el de Talía Gutiérrez sobre políticas de educación agraria, entre fines de siglo XIX y principios del XX que forman parte del libro *La educación rural en América Latina* (Civera Cerecedo, Giner de los Ríos y Escalante Fernández 2011),

consolidaron los estudios sobre educación rural y agropecuaria en Argentina. Ambos se centran en la región pampeana exportadora de cereales, “la más dinámica y conectada a los mercados internacionales” (Ascolani, 2012: 1).

Si bien Gutiérrez se ha enfocado en la enseñanza agraria, especialmente en el nivel postprimario, en sus investigaciones hace algunas menciones a la educación primaria provincial en espacios rurales. Señala que, aunque la educación primaria estaba más extendida, quedaba restringida a los primeros años y que, si bien por su extensión tenía la potencialidad de difundir prácticas agrarias, las acciones no fueron estables debido a las idas y venidas en cuanto a su inclusión en los planes de estudio, “falta de medios adecuados en las escuelas para impartirlas” y disolución de los convenios (Gutiérrez 2007: 237). En otra parte, agrega que la prioridad fue la alfabetización y que la implementación de la orientación agrícola fue intermitente y varió con la decisión de cada maestro (2011).

Ascolani (2000) se ha preguntado por las pedagogías ruralistas y se ha enfocado en estudiar las políticas orientadas a alfabetizar en el medio rural. En un trabajo pionero sobre el período 1920-1945, reconstruyó los elementos constitutivos de la imagen romantizada y alejada de la conflictividad del mundo agrario pampeano transmitida en los libros escolares, periódicos, revistas y libros editados en la región cerealista. En un trabajo posterior concluye que la educación rural funcionaba desvinculada del medio social y productivo agropecuario y que la aplicación de las materias de orientación agrícola en las escuelas del CNE se veía limitada por la falta de terrenos para la huerta y cría de animales, a pesar de que las organizaciones gremiales y cooperativas de los agricultores demandaron la capacitación técnica de los jóvenes en escuelas especializadas (Ascolani, 2012). A partir de entonces, a lo largo de diferentes publicaciones que pusieron el foco en el CNE fue reconstruyendo la educación rural durante gran parte del siglo XX.

Sobre el grado de vinculación entre la educación rural y el medio social y productivo agropecuario, Ana Padawer toma un período más extenso, referido a la gestión de Luis Iglesias como maestro de una escuela rural en la provincia de Buenos Aires, quien no acordaba con que la escuela rural enseñara materias agrarias. La autora analiza las modificaciones que propuso a la enseñanza a partir de una perspectiva crítica a la escuela común y uniforme para “solucionar los problemas pedagógicos de la escuela rural unidocente” (Padawer, 2010: 143).

Con el foco puesto en un conflicto que tuvo lugar en 1914 en una escuela Láinez de la localidad bonaerense de Bolívar, Adrián Cammarota (2024) muestra que los

estancieros colaboraron con el CNE y donaron un terreno para la creación de la escuela porque, entre otras cosas, esto les permitía atraer a más colonos para que fueran a trabajar a sus campos. Así también, da cuenta del apoyo de las familias trabajadoras a la escuela, que a la vez solicitaban poder participar en la elección de los docentes.

Avanzado en los años del primer peronismo, el contraste entre lo urbano y lo rural aparece destacado para la provincia de Buenos Aires y la de Santa Fe. Para la primera, Gutiérrez advierte que: “la especificidad de la educación rural alcanzó status constitucional en 1949, y, aunque no llegó a concretarse una norma especial para la escuela rural, la ley provincial 5650 de 1951 contenía disposiciones específicas para diferenciarla de la urbana”, lo cual se vincula según la autora con la política orientada a la “vuelta al campo” (2002: 33). La autora destaca que las representaciones del medio rural como un espacio de paz y tranquilidad, caracterizado por una vida austera y simple en contraste con el urbano, mostraban continuidades con la imagen romántica del mundo rural transmitida en los libros escolares durante el período previo que observó Ascolani (2000).

Celeste De Marco (2014) analiza el período inmediato anterior y llega a las mismas conclusiones. Estudia la relación existente entre educación y colonización agrícola desde 1930, en el espacio periurbano de la provincia de Buenos Aires, y señala que uno de los objetivos educacionales del gobierno de Manuel Fresco (1936-1940) fue “la difusión de la educación rural, estratégica para el arraigo de la familia a la tierra, en estrecho vínculo con la política colonizadora” (2014: 288). Esa correlación entre la difusión de la escuela rural, la colonización y el arraigo a la tierra de las familias agricultoras continúa durante el primer peronismo, a la vez que el campo aparece “sometido a fuerzas naturales, una rémora del pasado, pleno de carencias” (288) se destaca “su progresiva modernización (e incluso urbanización) donde poco a poco se distingue el bienestar, incluso equiparable a zonas citadinas” (288).

Petitti (2016) señala que el desarrollo de las escuelas ubicadas en zonas rurales fue una de las mayores prioridades del gobierno peronista en materia educativa en la provincia de Buenos Aires. El trabajo observa la heterogeneidad y la complejidad del escenario educativo de la campaña bonaerense, teniendo en cuenta la situación de los niños en edad escolar, los establecimientos escolares y los docentes. Advierte la ampliación de la obligatoriedad escolar que eliminaba la diferenciación entre escuelas ubicadas en ámbitos urbanos y rurales, y dos acciones que tuvieron repercusiones en los espacios rurales: la creación de escuelas y puestos de maestros y el peso de las escuelas

ubicadas en espacios rurales en los planes de edificación que buscaban revertir la situación de los establecimientos que funcionaban en locales inadecuados. Concluye que, a pesar de los avances en ese sentido, las peticiones para atender a la especificidad de la escuela rural en materia de contenidos, fueron más difíciles de efectivizar. Así, muestra los límites que tuvo la adaptación de los programas de la escuela rural, incluso desde la normativa.

Con el foco en la provincia de Santa Fe, en un trabajo pionero que abarca fines del siglo XIX y la primera mitad del XX, aunque no se pregunta específicamente por la educación rural, Edgardo Ossanna señala que, en las escuelas rurales, tanto en las provinciales como en las Láinez, solo se cubrían los primeros grados (1993). Petitti y Juan Cruz Giménez (2024) puntualizan en las nacionales ubicadas en Santa Fe, y destacan que el principal elemento de conflicto entre la nación y la provincia residió en la ubicación de las escuelas en los espacios rurales, las superposiciones y la diferenciación entre la situación de los docentes, tanto en lo que respecta a su formación como a su salario. Por su parte, Daniela Cattáneo y Caudina Blanc (2025) colocan el foco en la construcción de edificios escolares por parte del Consejo Nacional de Educación en el sur de Santa Fe, y afirman que la presencia de las escuelas Láinez fue un índice de la particularidad del desarrollo territorial y de la estatidad provincial, caracterizado por la dimensión material resultado del trabajo compartido con las comunidades y los gobiernos locales.

Alberto Pérez (2004) sostiene que, durante los años peronistas, desde un primer momento, el gobierno se manifestó sensible en relación con la educación rural y analiza las tensiones entre dos líneas argumentativas contradictorias que se enlazan con dos problemáticas específicas del ámbito rural. Una, vinculada al éxodo rural basada en una idealización del medio campesino que exalta la educación rural como un instrumento para retener al niño en ese ámbito. Otra, por el contrario, utiliza un discurso condenatorio del medio rural que reivindica la escuela como un medio de alejar al niño de la brutalidad de la familia campesina.

En la citada investigación sobre los testimonios que dieron distintos maestros rurales de provincias, en 1948, Rodríguez y Petitti (2022) reconstruyen los dichos del docente de Santa Fe, Alberto Maritano, quien reclamaba que era urgente que la escuela de campo tuviese hasta el sexto grado, igual que la urbana, porque, a excepción de los hijos de los colonos propietarios, la gran mayoría vivía en condiciones miserables y se veía obligado a trabajar. En línea con lo que indica el estudio mencionado de Ascolani, el maestro denunciaba que los alumnos leían los libros de texto y se preguntaban por qué

ellos no eran los campesinos sonrientes y prósperos que aparecían allí. Así como estaba, denunciaba, la escuela rural no ayudaba al hijo del campesino a romper el círculo de la pobreza.

Entre Ríos, Córdoba y Mendoza

Además de las provincias de Buenos Aires y Santa Fe, las de Córdoba, Entre Ríos y Mendoza tuvieron la mayor parte de sus escuelas rurales a cargo del gobierno provincial y en ese marco, las relaciones con las escuelas del CNE fueron tensas. Pero a diferencia de aquellas, sus economías provinciales no tuvieron la misma posibilidad de recaudación. En lo que respecta a la primera mitad del siglo XIX Bustamante Vismara (2016) destaca que al igual que en la provincia de Buenos Aires, en las vecinas Córdoba y Entre Ríos la expansión educativa de la primera mitad no se restringió a las ciudades.

Entrado el siglo XX, para el caso de Córdoba contamos con las investigaciones de Elisa Cragolino, que ha puesto el foco en el norte de la provincia. La autora realiza una reconstrucción histórica de la educación rural en la región entre fines del XIX y fines del XX, centrándose en los años que van de 1930 a 1980 y observando tanto las escuelas provinciales como las nacionales (Cragolino, 2007, 2011, 2013). Allí señala una serie de cuestiones que permiten reflexionar sobre la educación rural en otros espacios: las escuelas funcionaban en instalaciones precarias, el lugar central de los pobladores de los parajes rurales en el proceso de apertura y construcción de escuelas primarias, el crecimiento de las matrículas escolares no reflejó la presencia real y regular de los chicos en las escuelas y las épocas de ausentismo coincidieron con el ciclo agrícola. Cabe destacar que al referirse al lugar de los pobladores de los parajes rurales explicita que se trata de los “más acomodados” y “mejor instruidos de los parajes”, quienes iniciaban las tratativas para que se abrieran las escuelas, luego “cedían sus casas para que comiencen a funcionar y a través de distintas actividades colaboraban juntando fondos, o participaban directamente en la construcción y reparación del nuevo edificio” (Cragolino, 2011: 152). Sostiene como hipótesis que el aumento de la matriculación y la permanencia en la escuela, así como el incremento de las solicitudes para abrir escuelas, designar docentes, comprar materiales y reparar edificios que se dio en los años de 1950, incluso en contexto de despoblamiento de los parajes por migraciones, tuvo que ver no solo con el impulso del Estado provincial y nacional, “sino con el nuevo lugar que progresivamente irá adquiriendo la escolarización en la reproducción campesina” (Cragolino, 2011: 153).

Además, analiza el proceso de creación de escuelas y grados en relación con la dependencia de los establecimientos: provincia, nación y particulares. Respecto de las Láinez destaca las disputas entre nación y provincia por la matrícula en aquellos establecimientos cuyos radios coincidían o se encontraban muy cercanos, tal como se ha podido ver para otras provincias como Entre Ríos, San Juan y Santa Fe.

En relación con Mendoza, Juan Manuel Cerdá (2017) aborda la educación como parte del desarrollo de los sectores rurales y para ello observa el acceso a la educación de los niños y el problema del analfabetismo. Tal como lo indica en el título de su trabajo, estudia las desigualdades educativas al interior de la provincia, tanto en lo que respecta a mujeres-varones y espacios urbanos-rurales, como al abandono temprano. Concluye que las dificultades para completar o acceder a la educación básica fueron mayores para las áreas rurales y para las mujeres. Asimismo, señala que el abandono escolar tenía que ver más que con la falta de escuelas, grados o docentes, con las necesidades económicas de sus familias que impactaban sobre el trabajo infantil.

Para los años del primer peronismo tenemos los trabajos de Ivana Hirschegger (2014). La autora analiza las políticas públicas de educación primaria provincial en dos departamentos de Mendoza en lo que respecta a infraestructura y disponibilidad de establecimiento en las escuelas comunes y hogares y, por otro lado, los contenidos impartidos en las áreas rurales. Concluye que hubo avances en la creación de escuelas rurales y se redujeron los índices de deserción y analfabetismo, pero que se invirtió más en los departamentos mejor posicionados. Asimismo, sostiene que la enseñanza práctica en las escuelas primarias fue un instrumento con finalidad social para darles mejor nivel de vida a los trabajadores, lograr el arraigo y aumentar la producción.

Isabel Durá Gúrpide (2017) trabaja el mismo período observando la construcción de escuelas por parte del gobierno provincial, el CNE y la Fundación Eva Perón. La autora muestra que el ámbito rural mendocino se vio especialmente favorecido en esos años. Destaca que el gobierno nacional realizó en las zonas rurales obras de grandes dimensiones con instalaciones de calidad. En el caso de los gobiernos provinciales, advierte que por primera vez se dio lugar a la construcción de escuelas rurales sobre las urbanas, especialmente durante los gobiernos de Fausto Picallo (1946-1949) y Blas Brisoli (1949-1952). Por su parte, observa que, si bien las obras de las escuelas nacionales construidas por la Fundación Eva Perón fueron más austeras y homogéneas, aumentaron su efectividad. En un trabajo posterior y para un período más amplio, la investigadora profundiza en el proceso de creación de las escuelas Láinez y advierte que estuvo

estrechamente vinculado con el desarrollo de los sistemas educativos y los procesos de configuración territorial (Durá Gúrpide, 2025) y que respondió principalmente a la demanda de pobladores locales. Por otra parte, señala que, si bien se procuró construir escuelas en todos los departamentos de carácter rural de la provincia, su presencia en el territorio no fue homogénea y estuvo vinculada a la disponibilidad de recursos hídricos por su condición de clima árido (Durá Gúrpide, 2025).

En el caso de Entre Ríos la educación rural ha despertado importante atención. Aunque no profundizan en la temática, al hablar del proceso de escolarización en la provincia los trabajos de Sandra Carli (1993), María del Pilar López (2009) y Ossanna (2011) brindan una primera aproximación al período que transcurre entre fines de siglo XIX y las primeras décadas del XX. Por su parte, las investigaciones de Gutiérrez y Janet Cian, si bien enfatizan en la formación docente provincial y la educación agraria, realizan algunas consideraciones sobre educación primaria en espacios rurales. Cian (2022) destaca que las principales preocupaciones de los inspectores y del personal docente eran la falta de capacidad de las aulas y la precariedad de los edificios provinciales, lo cual dificultaba incorporar matrícula. Recupera el testimonio de uno de los inspectores que al referir a la escuela de la Colonia número 1 hacia 1943 afirmaba que “(...) la capacidad de las aulas solo alcanza para poco más de la mitad de los inscriptos [...] el director tiene que hacer compartir los bancos entre tres alumnos y colocando tablonces como pupitres” (2022: 248).

Gutiérrez (2007 y 2019) señala que en la provincia la enseñanza agrícola en las escuelas primarias nacionales y provinciales fue impulsada por los normalistas de Paraná y que para ellos estaba ligada al problema de la alfabetización. Menciona que la problemática de la inasistencia se veía agudizada en las áreas rurales por la participación de los niños en las tareas junto a su familia y los caminos en mal estado.

El trabajo de Adriana De Miguel (1997), correspondiente a la colección de *Historia de la Educación en Argentina*, al tratar Entre Ríos advierte cuestiones vinculadas a la ruralidad. La autora se detiene en la reforma educativa realizada en los primeros años del gobierno peronista que dividió al sistema primario en un circuito de escuelas de campaña, otros de escuelas suburbanas y un tercero de escuelas urbanas.

A la vez, Susana Mayer (2014) aborda el vínculo entre educación rural, inmigración y relaciones sociales a partir del estudio de dos procesos de colonización agrícola. Al final del libro presenta una síntesis de la normativa sobre educación en el ámbito rural de la provincia.

La investigación conjunta de Rodríguez y Petitti (2022) resume las observaciones del maestro rural de Entre Ríos, Gumersindo Aguer, quien en 1948 caracteriza las distintas realidades que había dentro de la misma provincia. Estas iban de grandes extensiones de tierra poco pobladas y con niños muy pobres que debían trabajar, hasta las colonias agrícolas de origen extranjero ruso-alemanas, judías, españolas, italianas y de Europa Central. El problema era que la mayoría de las escuelas rurales carecía de herramientas y terrenos adecuados, por lo que era casi imposible cultivar un jardín, armar una huerta y sostener gallineros, apiarios o granjas. Más allá de si se podían o no dar contenidos agrarios, el maestro opinaba que la escuela de campaña debía ser igual a la urbana para que el alumno pudiese pasar sin dificultades de una a la otra. Solamente de esta manera el Estado haría realidad el ideal democrático, ya que el futuro de un niño no podía depender del lugar donde había nacido.

Recientemente, los trabajos de Petitti (2023a y 2023b) profundizan en la educación rural provincial en Entre Ríos, teniendo en cuenta el proceso de escolarización, los contenidos, las políticas estatales, las demandas de las familias y programas con financiamiento externo orientados al sector. La autora sostiene que, al término del gobierno peronista y, al sancionarse la legislación que establecía la obligatoriedad escolar en las zonas rurales, la escolaridad primaria completa estaba lejos de ser garantizada. Desde fines del siglo XIX hasta entonces, la normativa se encargó de generar los resguardos institucionales ante los problemas financieros para garantizar la obligatoriedad. Además, las tensiones con el CNE que debía contribuir a reducir los índices de analfabetismo en las provincias, dificultaron que las escuelas Láinez constituyeran un complemento suficiente.

Las escuelas rurales en provincias con mayoría de escuelas Láinez

Corrientes, San Juan y Santiago del Estero

Con la excepción de las provincias mencionadas, las demás tuvieron la mayor parte de sus escuelas rurales a cargo del CNE. En algunos casos, más del setenta por ciento de los establecimientos dependían de la nación. Como veremos, las investigaciones que han profundizado en cada una de estas provincias son menos y los períodos abordados más breves.

Para el caso de Corrientes, Antonio Castello (1996) ha mostrado que el gobierno les pagó a los maestros –de escuelas rurales y urbanas– montos mucho menores que los

que recibían los de las escuelas nacionales y casi siempre de manera irregular. Como ha ilustrado Petitti (2025), esta situación se dio en la mayoría de las provincias. En 1930 el gobierno correntino les llegó a deber a los maestros 18 meses de salarios, y como la situación se fue agravando avanzada la década, los funcionarios, de manera similar a otras jurisdicciones, decidieron transferirle una parte de sus escuelas a la nación porque no las podían sostener. Antonia Portalis (2016) señala que, durante los años del primer peronismo, la política de intervención estatal en materia de educación ocasionaba “ciertos desencuentros entre los maestros rurales y los vecinos” (2016: 305). Destaca que los docentes debían cuidar la permanencia de los alumnos, lo que implicaba involucrarse en la vida familiar y generaba conflictos de intereses. Además, ante la falta de presupuestos en las reparticiones provinciales se volvía frecuente el cierre de escuelas y la situación de desempleo de los maestros.

Para la provincia de San Juan tomamos las referencias a la ruralidad del estudio de Juan Garcés (1992), que al profundizar en la educación primaria refiere a la educación en espacios rurales. Destaca el proyecto de creación de escuelas a partir de 1932 que tenían la finalidad de otorgar quinto y sexto grados para complementar la enseñanza de las Láinez, en las cuales se brindaban contenidos referidos al cultivo de la tierra y el manejo de industrias de la granja. Sin embargo, ello se dio solo en algunos establecimientos. En relación con las escuelas Láinez, destaca las tensiones que hubo con el gobierno provincial, que en ocasiones negó su instalación y las críticas realizadas al estado de sus locales. Hernán Fernández (2025) estudia las gestiones de los sucesivos gobernadores sanjuaninos (1906-1934). Indica que las escuelas provinciales de principios de siglo XX, presentaban muchos problemas: carecían de planes de estudio unificados, materiales escolares, mobiliario, los maestros cobraban poco y con mucho retraso. A la llegada de las Láinez, mejor equipadas y con mejores salarios, los docentes que eran egresados de las Escuelas Normales nacionales, procuraron por todos los medios obtener un puesto en ellas. El autor afirma que hasta 1923, los gobernadores estaban a favor de la nacionalización de las escuelas, incluso de aquellas urbanas que se encontraban situadas en la capital provincial, desvirtuando el contenido de la ley nacional. Entre 1923 y 1934 los máximos representantes sostuvieron un discurso en el que oscilaban entre elogiar a las Láinez y denunciar el supuesto atropello de la nación a las autonomías locales. Pese a ello, el autor ilustra que el número de alumnos y escuelas Láinez no dejó de crecer porque la difícil situación económica no les permitió revertir esa tendencia.

En el trabajo citado de Rodríguez y Petitti (2022), dos maestros de San Juan mencionaban que de las ciento veinte escuelas provinciales que había en 1948, solamente en ocho se habían introducido materias agrarias, tales como industrialización de productos de la zona para las niñas y agricultura, apicultura, avicultura y sericultura para los varones. Otros ensayos en el pasado habían tenido resultados deficientes por causa de locales inadecuados y escasez de materia prima. El otro tipo de establecimientos que caracterizaban eran dos Escuelas-Hogar provinciales ubicadas en la zona cordillerana que fueron fundadas para los hijos de puesteros que habitaban en parajes muy apartados, tenían internado y buscaban solucionar el problema de la deserción escolar y el ausentismo. Igual que otros docentes, ambos creían que la escuela rural debía tener los mismos programas y extensión que los de la escuela urbana, atendiendo a las circunstancias particulares que la rodeaban.

De Santiago del Estero, Rodríguez y Petitti (2022) resumen las opiniones del maestro Domingo A. Bravo, quien detallaba que en 1948 había quinientas noventa y cuatro escuelas Láinez frente a doscientas de la provincia. El maestro creía que a cada una de las zonas naturales de la provincia, le correspondía un tipo diferente de escuela rural. Sin ayuda del Estado ni de los privados, la situación en general era de miseria generalizada, estaban en su mayoría instaladas en ranchos que carecían de las más elementales condiciones higiénicas y pedagógicas. Rescataba la sanción de una ley nacional en 1938 que disponía la instalación de comedores en estas escuelas, así como la provisión de medicamentos y ropa. En un texto de Flavia Fiorucci (2018) también se presentan las reflexiones de un maestro, Jorge Abalos que, además de retratar la extendida pobreza, mantenía una mirada positiva hacia los niños aborígenes que concurrían a la escuela y acerca de sus conocimientos nativos, mientras que le parecía imprescindible que se les enseñara a adoptar los valores fundamentales de la nacionalidad. Vanessa Barrionuevo (2023) presenta un conjunto de textos de estos mismos maestros (Bravo y Abalos) y otros docentes, que hacían referencia a los alumnos desde similares puntos de vista.

Salta, Jujuy y Tucumán

Para Salta, Marcelo Jorge Navarro (2015) profundiza en la educación rural durante el peronismo. El autor sostiene que, si bien la educación rural siguió conformando un espacio “marginado” con respecto a la educación urbana, los años del gobierno peronista

fueron claves en la sanción de normas y la realización de acciones que la pusieron en relieve. Señala que en 1952 la provincia autorizó al gobierno nacional a crear secciones de quintos y sextos grados en los establecimientos de su dependencia, ya que hasta entonces esos grados eran financiados por particulares como las empresas azucareras, pero en líneas generales se debía concurrir al medio urbano para finalizar el ciclo primario. Profundizando en el análisis de los informes de los directores de las escuelas Láinez ubicadas en toda la provincia, Laura Rodríguez (2025) muestra que las escuelas rurales de Salta tenían particularidades que las diferenciaban de las más estudiadas, ubicadas en la región pampeana. La autora da cuenta de que, hasta la llegada del gobierno peronista, estas escuelas recibieron un presupuesto mínimo de parte del Estado para funcionar. Las hubo fijas plurigrados que, con el aumento de la matrícula se fueron transformando en graduadas con varios maestros, otras que debieron trasladarse por quedarse sin alumnos y algunas que abrieron en distintos lugares para acompañar el trabajo de las familias. Igual que en otras jurisdicciones, la cuestión religiosa fue motivo de conflictos en tanto en las Láinez no se daba enseñanza religiosa que sí se impartía en las escuelas provinciales. De todos modos, también se presentaban situaciones de cooperación en donde los representantes eclesiásticos eran invitados y participaban activamente de los actos escolares. Rodríguez plantea que las escuelas que en Salta estuvieron en mejores condiciones fueron las que recibieron ayudas de distinto tipo: de los propietarios o empleados jerárquicos de ingenios azucareros, haciendas, bodegas, empresas internacionales y nacionales de petróleo, de la compañía estatal de ferrocarriles y también de los responsables de misiones religiosas extranjeras no católicas. En más de una ocasión, propietarios y empleados enviaban a sus hijos a estas escuelas, quienes convivían con niños de los distintos pueblos originarios, en general muy pobres. La investigadora afirma que fue durante los gobiernos peronistas provinciales y nacionales que se observa una intención sistemática de crear los quintos y sextos grados y mejorar las condiciones en general.

En relación con la provincia de Jujuy, Camila Pérez Navarro y Valeria Macía (2025) muestran cómo, desde el siglo XIX, las escuelas provinciales se encontraban en una situación paupérrima y por ese motivo, el gobierno fue cediendo una gran parte a la nación, al tiempo que solicitaba más creaciones de Láinez en distintos parajes y pueblos de la provincia. Por ejemplo, en 1924 la provincia solicitó el traspaso al CNE de veintinueve escuelas provinciales, argumentando la imposibilidad de financiar más allá de los dos primeros grados. Relatan el escaso apoyo que recibieron los directores de parte

de las comunidades en general, que algunas escuelas Láinez no tenían casa para los maestros, y en ciertas zonas donde predominaban los niños aborígenes, las escuelas veían disminuir la matrícula en las épocas de la zafra azucarera. Las escuelas más prósperas fueron las que consiguieron organizar cooperadoras escolares y clubes de madres y/o que estaban situadas en localidades más pobladas como La Quiaca o Yala. Para los años del primer peronismo, Marcelo Jerez (2018) señala que, si bien el gobierno salteño no se ocupó específicamente de la educación rural, al igual que se ha advertido para otros espacios, fue la provincia más favorecida porque los índices más críticos de analfabetismo se hallaban en la zona rural. Destaca la Ley de Casas para Maestros Rurales de 1948 que obligaba al Estado a dotar de viviendas destinadas a sus maestros, a todos los establecimientos educativos de estos espacios, lo cual beneficiaba centralmente al docente de quebrada y puna.

Para el caso de Tucumán, Norma Ben Altabef (2017) señala que las escuelas ubicadas en el ámbito rural entre fines del siglo XIX y comienzos del siglo XX, así como las poblaciones escolares y sus planteles docentes eran difíciles de visibilizar en los documentos oficiales. En relación con ello, Lucía Vidal (2006) muestra que a principios del siglo XX varias escuelas públicas rurales funcionaban en terrenos cedidos gratuitamente por los ingenios y que hacia 1916 quedaron bajo la influencia de la provincia y centralmente de la nación. Si bien los programas escolares, el régimen de exámenes y la realidad de los maestros eran los establecidos por las autoridades estatales, “la ayuda prestada por las fábricas azucareras marcó una diferencia entre estos establecimientos y el resto” (Vidal, 2006: 20), ya que el padrinazgo de los ingenios les permitió disponer de más ayuda, aunque también en esos espacios, los procesos de enseñanza aprendizaje se vieron severamente afectados, principalmente en la época de la zafra.

Las Escuelas Normales nacionales destinadas a formar maestros para las escuelas rurales (1910-1952)

Sobre las primeras Escuelas Normales nacionales que se crearon para formar maestros destinados a las escuelas rurales, contamos con las investigaciones de Ascolani (2007), María Rosa Brumat (2010) y Rodríguez (2020). Hemos mencionado ya que la Ley 1420 de 1884 había dispuesto en su artículo sexto la enseñanza agrícola y ganadera para las escuelas de campaña con el propósito de inclinar a los niños hacia la vida de campo.

Como han visto Gutiérrez (2007), Ascolani (2007), Bernardo Carrizo y Giménez (2011) y Rodríguez (2023), el problema fue que el Estado nacional no se ocupó en esos años de formar a los maestros para que pudiesen impartir ese tipo de clases, aunque sí lo hicieron algunas provincias como Santa Fe y Entre Ríos fundando sus propias Escuelas Normales, con distinto impacto.

Ascolani (2007) y Rodríguez (2020) han apuntado que, en los inicios del normalismo, la manera en que el Estado nacional intentó proveer a las escuelas rurales de maestros fue otorgando becas a quienes tuviesen domicilio en los pueblos de campaña. Con ello, los funcionarios partían del supuesto de que, al ser oriundos de la zona, sabrían impartir de hecho los conocimientos agrarios que la Normal común no les daba. Rodríguez (2020) ilustró cómo, posteriormente, el Estado nacional organizó en 1903 tres Escuelas Normales de varones en Corrientes, Catamarca y San Luis y contrató directores ingleses para que las dirigieran. El propósito era formar maestros para las escuelas rurales bajo el argumento de que las mujeres no eran aptas para soportar las rudezas del campo. Sin embargo, el proyecto fracasó, entre otras cosas, porque no se hicieron las inversiones prometidas. A partir de 1910, en el marco del primer centenario de la Revolución de Mayo, los ministros del área impulsaron la creación de Normales más modestas, denominadas Normales mixtas de Preceptores, con planes de dos años, destinadas a formar docentes para las escuelas rurales y sin ninguna materia agraria. Es decir, como ha señalado Ascolani (2007), la ruralidad de estas escuelas estaba definida, no por materias específicas, sino por el plan más corto, el lugar donde estaban afincadas y el destino laboral de sus egresados. Rodríguez (2020) ha analizado el contenido de los informes de todos los directores de las Normales de Preceptores y la secuencia cronológica de estas creaciones: en 1910 fueron fundadas en La Banda (Santiago del Estero), Rosario de la Frontera (Salta) y en 1912 en San Isidro (Catamarca). El gobierno de Yrigoyen fue el que más escuelas de este tipo creó. En 1917 se ubicaron en: Cruz del Eje (Córdoba), Jáchal (San Juan), Frías (Santiago del Estero) y Rivadavia (Mendoza); en 1918: Olta (La Rioja) y Santa María (Catamarca); y en 1920: Humahuaca (Jujuy). Esta autora ha detallado en qué sentido estas fueron las Normales que más cambios sufrieron entre las décadas de 1930 y 1940: fueron suprimidas, denominadas de Enseñanza Vocacional y de Orientación Rural, hasta que en 1932 volvieron a ser Normales, pero de Adaptación Regional. En 1937 se transformó en Normal de Adaptación Regional la ubicada en la ciudad de San Juan, que era provincial y de varones. Por Decreto de 24

febrero de 1937 se aprobó un nuevo plan de estudios –que en algunas escuelas estaba vigente desde 1932– conservando el nombre de Normal de Adaptación Regional.

Ascolani (2007) y Rodríguez (2020) han indicado que, para cumplir realmente sus objetivos, el Estado debía realizar una inversión muy alta en estas Normales, en tanto requerían varias hectáreas para funcionar, la instalación de talleres, depósitos y la provisión de todo lo necesario para sostener las huertas y los animales. La investigación de Mariana Fiorito (2016) sobre arquitectura escolar mostró que, si bien entre las décadas de 1930 y 1940 el Estado compró terrenos amplios y construyó algunos edificios, la mayoría de ellas sobrevivió en instalaciones alquiladas y completamente inadecuadas.

Rodríguez (2020) menciona que entre 1944 y 1952 estas Normales pasaron a depender de la Dirección Especial de Enseñanza Técnica hasta que volvieron a la órbita de la dirección de enseñanza media. En la década de 1950 las Escuelas Nacionales de Maestros Normales Regionales eran dieciocho en todo el país –las Normales comunes eran más de ciento cincuenta– y estaban ubicadas en Humahuaca, Rosario de la Frontera, San Francisco del Monte de Oro, Chascomús, San Isidro, Santa María, Cruz del Eje, Olta, Paso de los Libres, Jáchal, San Juan, Frías, Rivadavia, La Banda, Caucete (San Juan), Esquel (Chubut), Zapala (Neuquén) y Formosa. En 1965 se les volvió a cambiar el nombre por última vez: se las llamó Escuela Normal de Maestros Nacionales Regionales.

Esta investigadora ha rescatado las opiniones de los contemporáneos: según un maestro oriundo de Catamarca, estas dieciocho Escuelas siempre marcharon a la deriva, como si fueran de jerarquía inferior y por ello tuvieron una existencia precaria, sin mayores horizontes y de menguados beneficios. En cuanto a la orientación práctica y regional que suponía su nombre, nunca fue lograda en un sentido estricto y adecuado, pues bastaba consignar que algunas de ellas fueron dirigidas durante muchos años por abogados y médicos y hasta por señoritas doctoras en filosofía y letras (Rodríguez, 2020).

Debido a esta realidad y a que no hubo una cantidad significativa de egresados, los maestros que dieron clases en la mayoría de las escuelas rurales de las provincias, había egresado de las Escuelas Normales comunes y eran casi todas mujeres. En el estudio de Rodríguez y Petitti (2022) se recogen las críticas que también se hicieron a estos docentes formados en las Normales comunes, así como la pregunta acerca de la finalidad de la escuela rural, es decir, si era realmente necesario que el docente tuviera conocimientos agrícolas. En Entre Ríos, por ejemplo, el maestro rural Aguer apuntaba a que la maestra que siempre vivió en la ciudad, no conseguía adaptarse a la escuela rural, se sentía sola y aislada, sumado a que los alojamientos disponibles estaban lejos y debía

aprender a andar a caballo o a manejar un *sulky*. Todas estas complicaciones hacían que al poco tiempo solicitara su traslado. En la misma investigación se presenta la voz del maestro Maritano de Santa Fe, que criticaba a la maestra formada en la Normal común y para quien el campo era un mundo extraño porque no había sido preparada para esa cruda realidad. De todos modos, Maritano creía que el mundo campesino no necesitaba un maestro agricultor porque la función de la escuela rural no era hacer campesinos ni artesanos sino la de despertar en el niño todas las facultades creadoras. El maestro, pues, debía dejar de lado las cuestiones agrícolas y llevar a cabo una obra científica y cultural, desterrando las supersticiones y cultivando la buena música, la lectura y el arte en general. Los testimonios de los maestros de San Juan coincidían en que el docente se encontraba apartado y solitario, las viviendas donde debían alojarse eran insuficientes y antihigiénicas y esta situación deprimía su espíritu. Solamente el egresado que tenía una gran necesidad económica aceptaba esos cargos. Por último, las autoras resumieron las opiniones del maestro de Santiago del Estero, que evaluaba negativamente la formación de los maestros, tanto en la Escuela Normal común como en la de Adaptación Regional, porque sus egresados recibían una formación enciclopedista que no los preparaba bien para la escuela rural, limitándose a intentar combatir el analfabetismo, creando así el semi-analfabetismo típico de la campaña (Rodríguez y Petitti, 2022).

Reflexiones finales

En este artículo presentamos un balance bibliográfico respecto de la educación primaria en escuelas públicas ubicadas en espacios rurales provinciales y la formación de docentes en las Escuelas Normales nacionales. En relación con la primera hipótesis, mostramos que las investigaciones se podían dividir en dos grandes grupos: por un lado, las que se refieren a las provincias de Buenos Aires, Santa Fe, Entre Ríos, Córdoba y Mendoza, donde predominaban las escuelas rurales creadas por los propios gobiernos provinciales y existía una minoría de escuelas rurales nacionales. Por el otro lado, los trabajos que hacen foco en provincias como Corrientes, San Juan, Santiago del Estero, Salta, Jujuy y Tucumán que tenían una mayoría de escuelas Láinez. Asimismo, observamos que los investigadores muestran que en los dos grupos sucedían cuestiones similares y diferentes. Del lado de las similitudes, plantean que los Estados provinciales y nacionales raramente invertían lo suficiente y por ello, el buen suceso de las escuelas dependía en gran medida de la colaboración económica de los agentes locales (empresarios, empleados de

empresas estatales, dirigentes políticos y estancieros, entre otros). Cuando ello no sucedía, la escuela rural permanecía en el abandono, la pobreza y el aislamiento que caracterizaban la vida de las familias de los trabajadores precarizados, muchas veces integradas por niños indígenas e inmigrantes. Acerca de las diferencias, los autores remarcan que en las provincias con mayoría de escuelas Láinez ocurría que los maestros nacionales cobraban salarios más altos y la infraestructura era mejor, por lo que se daba un éxodo de maestros provinciales a las escuelas nacionales y en ocasiones, los mismos gobiernos provinciales solicitaban la nacionalización de esas escuelas debido a que no las podían sostener.

Vimos también que los estudios coinciden en que fue durante los gobiernos peronistas provinciales y nacionales que hubo un intento sistemático de invertir en estas escuelas y de completarlas con los quintos y sextos grados, con distintos grados de éxito. En referencia a la existencia de materias agrarias en las escuelas rurales, los investigadores señalan que tanto los gobiernos provinciales como los nacionales emprendieron distintas iniciativas que requerían una importante inversión en herramientas, terrenos, animales y semillas, entre otros. Del mismo modo que antes, las escuelas dependieron de las ayudas que vinieran de las comunidades locales y fue durante el peronismo que hubo una intención de equipar a las escuelas, con resultados disímiles.

Acerca de la segunda hipótesis, mostramos que las investigaciones que se ocupan de las Escuelas Normales nacionales y la formación de maestros para escuelas rurales han indicado que estos establecimientos fueron pocos para cubrir toda la demanda, el número de egresados resultó escaso y su preparación fue considerada de baja calidad. La realidad fue que casi todos los maestros que dieron clases en las escuelas rurales nacionales fueron titulados de las Normales comunes y resultaron mujeres. Así también, los trabajos indican que entre los contemporáneos existió un debate no saldado respecto de si era conveniente o no que los docentes tuvieran conocimientos agrarios.

Sobre la base de lo desarrollado hasta aquí, es posible indicar varias áreas de vacancias. Como podrá advertirse, la mayoría de las investigaciones está concentrada en la provincia de Buenos Aires, en varias hemos hallado solamente uno o dos estudios y no encontramos trabajos académicos específicos sobre Catamarca, La Rioja y San Luis. En referencia a la cronología, observamos que hay una mayor cantidad de pesquisas que tratan las primeras décadas del siglo XX pero que disminuyen notoriamente en el período posterior. En lo que respecta a las líneas de trabajo pendientes, consideramos que faltan investigaciones que abarquen las distintas realidades que coexistían en un mismo

territorio provincial, ya que disponemos de interesantes trabajos que tratan alguna zona, pero que no alcanzan para comprender la compleja realidad de una provincia completa. En relación con esto, habría que conocer en cada provincia y a nivel nacional, más en detalle cómo y cuándo fueron cambiando las escuelas rurales que pasaron a ser fijas, con personal único y plurigrado a graduadas con varios maestros; cuáles se crearon y se clausuraron, se trasladaron o se movían según la época del año; dónde se fundaron escuelas ambulantes, escuelas con internado y si perduraron en el tiempo. En suma, consideramos que es necesario continuar con los estudios que caractericen con mayor profundidad esta realidad heterogénea que vivió la escuela rural ubicada en las provincias.

Referencias bibliográficas

- Ascolani, Adrián (2000). La pampa pródiga. Una imagen del mundo rural para escolares (1920/1945). *Mundo Agrario*, Vol. 1, N° 1, pp. 1-16.
- Ascolani, Adrián (2007). Las escuelas normales rurales en Argentina. Una transición entre las aspiraciones de la cultura letrada y el imaginario de cambio socioeconómico agrario (1900-1946). En Werle, Favia (Org.). *Educação Rural em Perspectiva Internacional. Instituições, Práticas e Formação do Professor* (pp. 373-424). Ijuí: Unijuí.
- Ascolani, Adrián (2012). La escuela primaria rural en Argentina. Expansión, orientaciones y dificultades (1916-1932). *Revista Teias*, Vol. 14, N° 28, pp. 309-324.
- Ascolani, Adrián (2017). Concepciones reformistas en torno a las funciones de la educación primaria rural Argentina (1930-1960). *Dialogia*, N° 25, pp. 43-68.
- Barrionuevo, Vanessa (2023). El niño campesino en la literatura de maestros rurales: raza y escuela rural en el Chaco santiagueño (Santiago del Estero, Argentina, 1900-1940). *Estudios Rurales*, N° 28, pp. 1-13.
- Ben Altabef, Norma (2017). La educación en Tucumán en los espacios rurales y urbanos desde la colonia hasta los tiempos de la organización nacional. Primeros intentos de organización. En Ben Altabef, Norma (Coord.). *La conformación del sistema educativo en Tucumán. Antecedentes, etapas y agentes. Consensos y resistencias* (pp. 20-52). Buenos Aires: Imago Mundi.
- Brumat, María Rosa (2010). Formación de maestros normalistas rurales en Argentina. En Obino Corrêa Werle, Flávia (Org.). *Educação Rural: práticas civilizatórias e institucionalização da ormação de profesoeres* (pp. 34-50). Brasília: OIKOS.
- Bustamante Vismara, José (2004). *Escuelas de primeras letras en la campaña de Buenos Aires, primera mitad del siglo XIX*. Tesis de Maestría en Historia. Universidad Torcuato Di Tella.
- Bustamante Vismara, José (2016). Construcción estatal y desarrollo escolar (Córdoba, Buenos Aires y Entre Ríos, 1820-1850). *Historia de la educación. Anuario*, Vol. 17, pp. 50-71.

Cammarota, Adrián (2024). El maestro, los trabajadores rurales y la deserción escolar en Unzué (Bolívar, provincia de Buenos Aires, 1914). *Revista brasileña de historia de la educación*, Vol. 24, pp. 1-29.

Carli, Sandra (1993). Modernidad, diversidad cultural y democracia en la historia educativa entrerriana (1883-1930). En Puiggrós, Adriana (Dir.). *La educación en las provincias y territorios nacionales (1885-1945)* (pp. 185-238). Buenos Aires: Galerna.

Carrizo, Bernardo y Giménez, J. Cruz (Coord.) (2011). *Auroras en provincia. Proyectos educativos y discursos pedagógicos en la formación docente santafesina (1909-2009)*. Santa Fe: María Muratore.

Castello, Antonio (1996). *Historia de Corrientes*. Buenos Aires: Plus Ultra.

Cattáneo, Daniela y Blanc, Claudina (2025). Edificar las escuelas Láinez. Aproximaciones desde la cultura material en la provincia Santa Fe (1905-1945). *Tiempo de gestión*, N° 37 (en prensa).

Cerdá, Juan Manuel (2017). Las desigualdades educativas en Mendoza en la primera mitad del siglo XX. *Historia Caribe*, Vol. 12, N° 31, pp. 127-158.

Cian, Janet (2022). Educación primaria rural y transformación agraria en la provincia de Entre Ríos. El caso de la Colonia Oficial N° 1 “La Florida”, departamento Federación (1935-1945). *VII Congreso Latinoamericano de Historia Económica*.

Civera Cerecedo, Alicia (2011). Introducción: hacia el estudio de la escuela de los campos latinoamericanos. En Civera Cerecedo, Alicia, Giner de los Ríos, Juan Alfonseca y Escalante Fernández, Carlos (Coords.). *Campesinos y escolares, la construcción de la escuela en el campo latinoamericano, siglos XIX y XX* (pp. 5-32). México: El Colegio Mexiquense, Miguel Ángel Porrúa.

Civera Cerecedo, Alicia, Giner de los Ríos, Juan Alfonseca y Escalante Fernández, Carlos (Coords.) (2011). *Campesinos y escolares, la construcción de la escuela en el campo latinoamericano, siglos XIX y XX* (pp. 5-32). México: El Colegio Mexiquense, Miguel Ángel Porrúa.

Cragolino, Elisa (2007). Esa escuela es nuestra: relaciones y apropiaciones de la escuela primaria por familias rurales. En Cragolino, Elisa (Comp.). *Educación en los espacios sociales rurales* (pp. 12-41). Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.

Cragolino, Elisa (2011). El acceso a la educación básica rural en familias campesinas de Córdoba (Argentina) como resultados de múltiples historias. *Aberto*, Vol. 24, N° 85, pp. 145-162.

Cragolino, Elisa (2013). Políticas, instituciones y prácticas de acceso a la educación primaria rural en el norte de Córdoba, Argentina, durante la primera mitad del siglo XX. En Lionetti, Lucía, Civera, Alicia y Obino Corrêa Werle, Flávia (Comps.). *Sujetos, comunidades rurales y culturas escolares en América Latina* (pp. 77-96). Rosario: Prohistoria/Colegio Mexiquense/Colegio de Michoacán.

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

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

- Durá Gúrpide, Isabel (2017). La construcción de escuelas en Mendoza durante el primer peronismo (1946-1955). La acción complementaria del gobierno nacional, la Fundación Eva Perón y los gobiernos provinciales. En *XVI Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia*. Mar del Plata: Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Durá Gúrpide, Isabel (2025). La construcción de Escuelas Nacionales en Mendoza, Argentina (1905-1978). Actores y etapas en su gestión. *Tiempo de gestión*, N° 37 (en prensa).
- Fernández, G. Hernán (2025). La Ley Láinez en San Juan. Balances en torno a los primeros treinta años de aplicación. *Tiempo de gestión*, N° 37 (en prensa).
- Fiorito, Mariana (2016). *Diseño integral como política estatal*. Rosario: Prohistoria.
- Fiorucci, Flavia (2018). Relatos de la docencia rural: la escuela que contaron los maestros (1920-1950). En Fiorucci, Flavia y Rodríguez, Laura Graciela (Comps.). *Intelectuales de la educación y el Estado: maestros, médicos y arquitectos* (pp. 79-114). Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.
- Garcés, Juan (1992). *La escuela cantonista. Educación, sociedad y Estado en el San Juan de los años 20*. San Juan: Universidad Nacional de San Juan.
- Gutiérrez, Talía (2007). Políticas de orientación agrícola y pedagogía normalista. Entre Ríos (Argentina), 1900-1920. *Perfiles Educativos*, Vol. XXIX, N° 117, pp. 85-110.
- Gutiérrez, Talía (2011). Políticas de educación agraria en la Argentina. El caso de la región pampeana, 1875-1916. En Civera Cerecedo, Alicia, Alfonseca Giners de los Ríos, Juan y Escalante Fernández, Carlos (Coords.). *Campesinos y escolares. La construcción de la escuela en el campo latinoamericano. Siglos XIX y XX* (pp. 221 -262). México: Porrúa.
- Gutiérrez, Talía (2019). Educación agrícola/educación rural en Entre Ríos, Argentina. Continuidad y cambio (1930-1943). *Revista Encuentros Latinoamericanos*, Vol. 3, N° 1, pp. 194-217.
- Hirschegger, Ivana (2014). Las escuelas primarias y la orientación agrícola en las áreas rurales de Mendoza (1946-1955). En *IV Congreso de Estudios sobre el Peronismo. 1943-2014*. Tucumán: Universidad Nacional de Tucumán.
- Jerez, Marcelo (2018). Reorganización y reforma educativa en Jujuy (Argentina) durante el primer peronismo. La Ley de Educación Común y Especial (1946- 1952). *Apuntes*, Vol. 82, pp. 121-144.
- Jorge Navarro, Marcelo (2015). Peronismo y educación rural en la provincia de Salta. Argentina (1946-1955). *Revista Eletrônica de Educação*, N° 3, pp. 64-76.
- Lionetti, Lucía, Civera, Alicia y Obino Corrêa Werle, Flávia (Comps.) (2013). *Sujetos, comunidades rurales y culturas escolares en América Latina*. Rosario: Prohistoria.
- Lionetti, Lucía (2018). La “territorialidad” en la educación rural en Argentina. Miradas macro y aproximaciones micro. En Obino Corrêa Werle, Flávia, Lopez, Oresta y Triana, Alba Nidia (Orgs.). *Educação rural na América Latina* (pp. 135-156). Sao Leopoldo: Oikos.
- López, María Isabel (2009). *La versión y/o versiones escolares de la historia. Entre Ríos, 1887-1914*. Entre Ríos: Universidad Nacional de Entre Ríos.
- Mayer, Susana (2014). *Educación rural, inmigración y relaciones sociales. Dos procesos de colonización agrícola en la provincia de Entre Ríos*. Buenos Aires: La Colmena.

Meza, Cristian (2024). Una pareja de maestros inmigrantes en la frontera: los Milburg en Bragado a mediados del siglo XIX. En *XIX Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia*. Rosario: Universidad Nacional de Rosario.

Ossanna, Edgardo (1993). Una aproximación a la educación santafesina de 1885 a 1945. En Puiggrós, Adriana (Comp.). *Historia de la educación en la Argentina. La educación en las provincias y territorios nacionales. 1885-1945* (pp. 445-490). Buenos Aires: Galerna.

Ossanna, Edgardo (2011). *Quiénes leen, qué leen y cómo leen los entrerrianos en las últimas décadas del siglo XIX y primeras décadas del siglo XX*. Entre Ríos: Facultad de Ciencias de la Educación.

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

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

Pérez Navarro, Camila y Macía, Valeria (2025) La expansión de la escolarización en Jujuy: alcances, límites y prácticas a partir de las escuelas nacionales (Argentina, 1906-1968). *Tiempo de*, N° 37 (en prensa).

Petitti, Mara (2016). La educación primaria en los campos de la provincia de Buenos Aires (1943-1955). *Mundo Agrario*, Vol. 34, N° 17, pp. 1-23.

Petitti, Mara (2022). Alcances y límites de la obligatoriedad escolar en Argentina (provincia de Entre Ríos, 1886-1958). *Prohistoria*, Vol. 25, pp. 1-30.

Petitti, Mara (2023a). La educación orientada a los espacios rurales durante la década de 1960 (Entre Ríos, Argentina). *Revista IRICE*, N° 45, pp. 91-110.

Petitti, Mara (2023b). La educación común en la segunda mitad del siglo XX. Entre la obligatoriedad escolar y los proyectos de descentralización (Entre Ríos, 1958-1973). En Petitti, Eva Mara (Comp.). *Actores, instituciones y políticas en la provincia de Entre Ríos durante el siglo XX* (211-238). TeseoPres

Petitti, Mara (2025). La creación de escuelas Láinez en las provincias argentinas: normativas, períodos y distribución (1906-1943), *Tiempo de gestión*, N° 37 (en prensa).

Petitti, Mara y Giménez, Juan Cruz (2024). La Ley Láinez en la provincia de Santa Fe durante la primera mitad del siglo XX: algunas notas sobre su implementación. *Anuario de Historia de la Educación*, Vol. 25, N° 1, pp. 32-53.

Pinkasz, Daniel (1993). Escuelas y desiertos: hacia una historia de la educación primaria en la provincia de Buenos Aires. En Puiggrós, Adriana (Org.). *La educación en las provincias y territorios nacionales (1885-1945)* (pp. 13-58). Buenos Aires: Galerna.

Portalís, Antonia (2016). *Escuela y política en Corrientes durante el primer peronismo. Una aproximación desde la perspectiva de los actores (1946-1949)*. Trabajo Final. Especialización en Historia Regional. Universidad Nacional de Nordeste.

Puiggrós, Adriana (Org.) (1993). *La educación en las provincias y territorios nacionales (1885-1945)*. Buenos Aires: Galerna.

Rodríguez, Laura Graciela y Petitti, Eva Mara (2022). Las voces de los maestros rurales: niñez, familia y escuela en espacios heterogéneos (Argentina, 1948). *Trabajo y sociedad*, Vol. 23, N° 38, pp. 625-642.

Rodríguez, Laura G. (2020). Las Escuelas Normales creadas para formar maestros/as rurales (Argentina, 1903-1952). *Mundo Agrario*, Vol. 21, N° 47, pp. 1-25.

Rodríguez, Laura G. (2023). Los orígenes del normalismo en la provincia de Santa Fe (1879-1920). *Historia Regional*, N° 49, pp. 1-14.

Rodríguez, Laura G. (2025). Las escuelas Láinez en la provincia de Salta (1906-1968). *Tiempo de gestión*, N° 37 (en prensa).

Vidal, Lucía (2006). La construcción del espacio educativo desde los ingenios azucareros: Tucumán 1884-1916. En *XIV Jornadas Argentinas de Historia de la Educación*, 9 al 11 de agosto.

Eva Mara Petitti es investigadora del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas (CONICET), con sede en el Instituto de Estudios Sociales (INES) y jefa de trabajos prácticos ordinaria de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de Entre Ríos. Investiga sobre políticas orientadas a educación rural en la provincia de Entre Ríos y en Argentina. Entre sus libros, podemos mencionar: *Historia de la Escuela Normal de Paraná (1871-1969)*, en co autoría con Laura Rodríguez (TeseoPress, 2021), *Más allá de una escuela peronista. Políticas públicas y educación en la provincia de Buenos Aires* (Prohistoria, 2017) y ha compilado *Actores, instituciones y políticas en la provincia de Entre Ríos durante el siglo XX* (Teseo Press, 2023) y *Educación, funcionarios y políticas. Las provincias del Centro y Noroeste de Argentina (1860-1940)* (Imago Mundi, 2024).

Laura Graciela Rodríguez es investigadora del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas (CONICET), con sede en el Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (IdIHCS) de la Universidad Nacional de La Plata y profesora adjunta ordinaria del Departamento de Sociología de la misma universidad. Está especializada en historia de la educación de las mujeres y de las Escuelas Normales, en educación y dictaduras e historia de la universidad argentina. De sus últimos libros, podemos mencionar: *Historia de la Escuela Normal de Paraná (1871-1969)*, en co autoría con Mara Petitti (Teseo Press, 2021); *Profesionales e intelectuales de Estado. Análisis de perfiles y trayectorias en la salud pública, la educación y las fuerzas armadas*, editado con Germán Soprano (Prohistoria, 2018); e *Intelectuales de la educación y el Estado: maestros, médicos y arquitectos*, compilación realizada con Flavia Fiorucci (Universidad Nacional de Quilmes, 2018). Es autora individual de los libros: *Universidad, peronismo y dictadura (1973-1983)*, Prometeo, 2015; *Civiles y militares en la última dictadura. Funcionarios y políticas educativas en la provincia de Buenos Aires (1976-1983)*, Prohistoria, 2012; y *Católicos, nacionalistas y políticas educativas en la última dictadura (1976-1983)*, Prohistoria, 2011.