

ISBN 978-950-33-1740-2

**María del Carmen Lorenzatti
Verónica Ligorria
(Comps.)**

Jóvenes y adultos urbanos y rurales.

Sujetos, políticas y prácticas



Jóvenes y adultos urbanos y rurales. Sujetos, políticas y prácticas

María del Carmen Lorenzatti

Verónica Ligorria

(Comps.)

Colecciones
del CIFYH 

Jóvenes y adultos urbanos y rurales. Sujetos, políticas y prácticas / Eva Mara Petiti... [et al.]; compilación de María del Carmen Lorenzatti; Verónica Ligorria. - 1a ed. - Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba. Facultad de Filosofía y Humanidades, 2023.

Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-950-33-1740-2

1. Acceso a la Educación. 2. Educación Rural. 3. Adultos Jóvenes. I. Petiti, Eva Mara. II. Lorenzatti, María del Carmen, comp. III. Ligorria, Verónica, comp.

CDD 370.91734

Publicado por

Área de Publicaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades - UNC

Córdoba - Argentina

1º Edición



Área de

Publicaciones

Diseño de portadas: Manuel Coll y María Bella

Diagramación: María Bella

2023



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons
Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0 Internacional.



La especificidad de las escuelas primarias en los espacios rurales de Entre Ríos (Argentina): una aproximación histórica

Eva Mara Petitti *

Introducción

En los últimos años se han desarrollado significativos avances en las investigaciones sobre la educación rural en América Latina que dan cuenta de los desarrollos y resultados heterogéneos de los procesos de escolarización en las zonas rurales (González Pérez y López, 2009; Civera Cercedo, Alfonseca Giner de los Ríos y Escalante Fernández, 2011; Lionetti, Civera Cercedo y Corréa Werle, 2013; Corréa Werle, López y Triana, 2018).¹ Por un lado, en lo que respecta a la historia de la escolarización rural en el caso argentino durante el siglo XX, se destacan los análisis de Adrián Ascolani (2012, 2015, 2019) y Talía Gutiérrez (2007, 2011), a los que se suman importantes estudios que recientemente fueron puestos en diálogo en un balance bibliográfico actualizado sobre la temática realizado por Lucía Lionetti (2018). Por otra parte, las investigaciones provenientes desde la antropología de la educación, constituyen valiosos aportes para comprender la especificidad de las escuelas primarias en los espacios rurales (Cragnolino, 2001, 2002, 2006, 2007; Neufeld, 1988, 1992; Padawer, 2010, 2011, 2014; Rockwell, 1996). Un tema central a destacar es el de la formación de maestros rurales (Ascolani, 2007; Brumat, 2010; Rodríguez, 2020).

Alicia Civera advierte que “no hay una sino varias ruralidades que se distinguen unas de otras según las formas de propiedad de la tierra, la producción y sus formas de comercialización, su cercanía o lejanía de los

1 Para un estado de la cuestión sobre la producción acerca de la historia de la educación rural en América Latina ver Civera (2011). Un estudio reciente sobre las investigaciones que se han ocupado de las interrelaciones entre los procesos educativos y los contextos rurales desde la historia de la educación puede encontrarse en Civera y Costa Rico (2018).

* INES-CONICET-UNER, UADER
marapetitti@gmail.com

centros urbanos, sus formas de relacionarse con el estado y el mercado interno, las características socioculturales de su población, así como su estabilidad o movilidad” (2011, p. 11). Por lo tanto, teniendo en cuenta los escenarios rurales diversos en Argentina, sumado a que por mandato constitucional el gobierno de la educación primaria corresponde a las provincias, en este capítulo nos proponemos profundizar en un espacio provincial, Entre Ríos. Para esta provincia contamos con valiosas investigaciones que han puesto el foco en la educación agraria y la orientación agrícola en la escuela primaria (Gutiérrez, 2007, 2019; Cian, 2020), en la enseñanza primaria rural (De Miguel, 1997; Mayer, 2014; Petitti, 2019; Rodríguez y Petitti, 2021) y en las escuelas primarias rurales de los grupos de inmigrantes que de esta forma buscaban conservar sus tradiciones (Carli, 1993; Mayer, 2014).

Como señalan Civera y Costa Rico, “un grave interrogante ha gravitado casi constantemente en torno a la educación rural: preparar a sus alumnos con intensidad para una “mejor vida rural” como horizonte o con un sentido más amplio” (2018, p. 23). En este trabajo prestaremos atención a cómo esta pregunta ha estado presente en las clases dirigentes de la provincia de Entre Ríos y ha recibido diferentes respuestas a lo largo del siglo XX. Por lo tanto, en este capítulo observaremos las políticas escolares orientadas a las escuelas primarias ubicadas en espacios rurales promulgadas en la provincia de Entre Ríos, con el fin de reflexionar respecto a las continuidades y rupturas en materia de especificidad de la escuela rural². La mirada estará puesta en las intencionalidades estatales. Como señala Elsie Rockwell, “las leyes no son simples representaciones de la realidad escolar en el periodo de su vigencia, aunque pueden reflejar, tangencialmente, las preocupaciones y pugnas coyunturales” (2007, p. 122).

Desarrollo

La ley de Educación de la provincia de Entre Ríos, sancionada en 1886 estableció la gratuidad, la laicidad y obligatoriedad de la educación. La

2 No nos ocuparemos, en cambio, de las escuelas agropecuarias ni de aquellas orientadas a formación de maestros rurales dependientes del gobierno provincial que han sido estudiadas para la primera mitad del siglo XX (Gutiérrez, 2007, 2019 y Cian, 2020). Tampoco nos centraremos en las iniciativas de escolarización iniciadas desde la sociedad civil que son objeto de otro trabajo.

obligatoriedad escolar comprendía a niños y niñas entre 6 y 14 años; sin embargo, no quedaba explícita la obligatoriedad del ciclo completo y la misma letra de la ley, así como de aquellas que la modificaron, posibilitaban, sobre todo en los espacios rurales, interrumpir la escolaridad con anterioridad. Una medida central en ese sentido fue la reforma de la Ley de Educación en 1897 que incorporó la diferenciación entre escuelas infantiles (hasta segundo grado), elementales (hasta cuarto) y superiores (hasta sexto), según estuvieran ubicadas en espacios rurales, pueblos o ciudades respectivamente. Esta medida minimizaba la inversión de recursos necesarios por parte del estado para garantizar el cumplimiento de la ley.

Además de escuelas dependientes de la provincia, en las zonas rurales funcionaban establecimientos particulares y desde 1906, posteriormente a la sanción de la Ley Láinez, nacionales. Estas últimas podían ser infantiles o elementales y eran creadas por el CNE con la finalidad de contribuir a reducir los altos índices de analfabetismo en las provincias (Ascolani, 2015). Sin embargo, el gobierno de Entre Ríos se apoyó principalmente en las iniciativas particulares³. Así, la ley de educación de 1886, como las normativas que se sancionaron con posterioridad, establecieron la posibilidad de que el estado provincial subvencionara la iniciativa privada, especialmente a partir de la crisis económica de 1890. Además, no garantizaban un exhaustivo control en las zonas rurales, ya que de otra forma el estado provincial no tenía recursos para sostener un mayor número de escuelas. El desarrollo de las escuelas particulares implicó una serie de conflictos, sobre todo en lo que respecta a los establecimientos a cargo de comunidades extranjeras (López, 1999; Carli, 1993). Hacia 1918 la iniciativa particular se expresó en las zonas rurales a partir de la creación de “Escuelas de Familia” que, como se señalaba en el propio mensaje de gobierno, no estaban “sujetas a las severas exigencias de la pedagogía, sino llamadas a disminuir en forma más o menos rápida la ignorancia” (Mensaje 1918, p. 90).

En 1921 se aprobaron los planes de estudios y programas sintéticos, que distinguían aquellos utilizados en las escuelas primarias rurales (di-

3 El porcentaje de escuelas Láinez en Entre Ríos fue inferior al de las otras provincias, con excepción de la de Buenos Aires que contaba con un extenso sistema de escuelas provinciales. En cambio, se encontraba junto a Santa Fe y Buenos Aires entre las provincias con más cantidad de escuelas particulares. Esta situación fue advertida por Tedesco, quien la vincula con la característica aluvional de su población (Tedesco, 2009 [1986]).

vididos en escuelas infantiles y elementales) de los que se aplicaban en las urbanas (superiores). Las diferencias no implicaban la introducción de asignaturas específicas, sino el menor desarrollo de los contenidos en las escuelas rurales (Provincia de Entre Ríos, 1930). Además de que los programas de las escuelas rurales alcanzaban hasta el de cuarto grado con primero desdoblado, los de las escuelas ubicadas en espacios urbanos tenían desdoblado primero y segundo. Si bien la cantidad de materias era similar, en las escuelas rurales los contenidos de cada asignatura eran menores y tenían más horas de manualidades. A partir de segundo grado las diferencias se acentuaban, ya que se incorporaban más horas de estudio en las escuelas urbanas.⁴

Los gobernadores reconocían que las dificultades para el acceso de los educandos en las zonas rurales que afrontó la provincia durante las primeras décadas del siglo XX se debían a la insuficiencia de recursos fiscales. Los funcionarios referían especialmente a retrasos en la actualización de los presupuestos y la imposibilidad de incrementar la recaudación (Mensajes de los gobernadores, varios años). La situación se vio agudizada ante la crisis económica de 1930. Al igual que en 1890, la respuesta del estado provincial fue reducir la inversión.⁵ Así, durante la gobernación de Luis Etchevehere (1931-1935), las políticas educativas estuvieron orientadas a reducir los recursos invertidos por el Estado en educación: se extendió a siete años –en lugar de seis– la edad mínima de admisión de niños y niñas, y a través de la letra de la Constitución reformada en 1933 se fomentó la creación de escuelas particulares y municipales. Cuando en 1936 el marco de las políticas nacionales orientadas a incorporar grados complementarios en las escuelas Láinez, la legislatura provincial habilitó al CGE para crear grados en las escuelas provinciales, pero una resolución del organismo estableció como límites para habilitar los cuartos grados el requisito de que tuvieran al menos 30 niñas y niños con tercer grado aprobado y no implicara un nuevo cargo docente (Petitti, 2022c).

Hacia 1936 las escuelas ubicadas en zonas rurales seguían brindando apenas uno o dos años de escolarización. Ese año, se comenzaron a pro-

4 Plan de estudios y programas sintéticos para las escuelas urbanas y Programas para las escuelas rurales (Resolución 5 de febrero de 1921). En Provincia de Entre Ríos. Recopilación de Leyes. Tomo VI. Enseñanza Pública, Paraná, imprenta oficial, 1930.

5 Cabe recordar que en 1930 en Entre Ríos no fue intervenida y continuaron en el gobierno los radicales antipersonalistas.

veer de lanchas para los escolares de Islas del Ibicuy y se creó una nueva escuela flotante en el río Uruguay “a la que concurren centenares de niños argentinos que hasta hace poco recibían instrucción escuelas de la república vecina” (Mensaje 1936, p. 40). Por otra parte, entre 1936 y 1939 el Subinspector de escuelas Juan Dahlquist, envió instrucciones generales destinadas a las escuelas rurales, en las cuales se hacía hincapié en la concurrencia por parte de los docentes, la correcta realización y entrega del censo escolar, la conmemoración de efemérides y los asuetos, la necesidad de mantener informada a la dirección general acerca de las licencias docentes y el funcionamiento de los grados (CGE, Instrucciones Generales a la Escuelas Rurales, 1936, 1937 y 1939). Asimismo, desalentaba la implementación de actividades vinculadas a la pedagogía de la escuela activa:

Copiar simplemente nuevos programas con “Centros de Interés” o agitar las clases en repetidas y desperdigadas excursiones, que, si pueden ser agradables a los alumnos, no han sido deseadas por ello, mandar que se hagan “cuadernos de vida” con material proporcionado por el profesor, introducir un mayor número de trabajos manuales, todo eso será copiar formas exteriores de las que puede revestirse la enseñanza, pero no practicarla en su integridad. Será sustituir una rutina por otra y, a veces, con graves peligros de la eficiencia (Circular 1936, p. 7).

Los datos del Censo Escolar de 1943, continuaban siendo alarmantes para los espacios rurales de la provincia. De los niños y niñas de 6 a 13 años, solo un 67.9% asistía a la escuela. Eso se debía no solo al alto índice de niños y niñas que nunca habían asistido (15.8%), sino principalmente a la cantidad de niños y niñas que abandonaban la escuela tempranamente. Ahora bien, ese abandono se debía centralmente a la falta de grados en las escuelas rurales, la cual fue una demanda constante por parte de familias y vecinos de las localidades. Las indagaciones del fondo educación del Archivo General de Entre Ríos tanto de la serie 7 “Creación de escuelas” para las décadas de 1940, 1950 y 1960 (Petitti, 2022d), como las primeras aproximaciones a la serie XI “Instrucción Pública” que abarca desde 1890 a 1943, son indicativas de una constante demanda por parte de las familias para que el estado provincial creara escuelas o grados -cuando éstas ya existían- en los espacios rurales de la provincia.⁶

6 Por otra parte, tanto los diarios de sesiones como la prensa local de Paraná, presentan ejemplos de iniciativas por parte de las poblaciones locales para crear escuelas. Asimismo, el Museo del CGE cuenta con una serie de documentos que evidencian el origen de las escuelas en iniciativas locales.

En 1946, poco después de asumir, el gobernador peronista Héctor Maya cuestionaba que en las zonas rurales la escuela ofrecía la misma instrucción que en las ciudades y preparaba para acceder a la educación secundaria, mientras que la mayor parte de la población estudiantil no podía cursar estudios superiores y requería prepararse para ganarse la vida. En 1947 se aprobó una ley que extendía la enseñanza hasta sexto grado en las escuelas rurales que lo requirieran. Sin embargo, recién en 1951 se creó una escuela de concentración para poder implementar la medida. En el marco de la aprobación del Segundo Plan Quinquenal, en 1953, se aprobó una ley que fijaba la obligatoriedad de los 6 a los 14 años y un mínimo equivalente al cuarto grado (Petitti, 2022b). Ese año se creó una subinspección escolar, exclusivamente para la zona de islas, con asiento en Paranacito. Además, se construyeron o refaccionaron los edificios de algunas de estas escuelas y se adquirieron o repararon la mayoría de lanchas de motores y se procuró que dos escuelas ubicadas en los centros más poblados contaran con el ciclo completo de la enseñanza primaria (Memoria, 1953, p. 30-32).

En 1948 se alcanzó una reforma de los planes de estudio que atendían la especificidad de la escuela rural. Los planes, a diferencia de los anteriores para escuelas rurales, llegaban hasta sexto grado y brindaban cuatro, cinco y seis horas –a medida que avanzaba el grado– de enseñanza agropecuaria. En 1949 fueron reemplazados por los programas aprobados para las escuelas nacionales, que ofrecían los mismos contenidos en las escuelas rurales que en las urbanas, quedando en manos de las y los docentes la adaptación al contexto regional. En Entre Ríos, según los mensajes de los gobernadores esto presentó dificultades en su aplicación en las escuelas de personal único. El argumento era que, al diferenciar los contenidos, acentuaba las desigualdades de las niñas y los niños según el lugar donde viviera. Una vez derrocado el peronismo, la provincia aprobó un nuevo plan de estudios que era similar para las escuelas urbanas y rurales (Petitti, 2022b).

Luego de un extenso debate, en 1958 se aprobó una ley de educación que, entre sus principales reformas, estableció la obligatoriedad hasta sexto grado y la graduación de todas las escuelas eliminando la distinción entre escuelas infantiles, elementales y superiores (Ley 4065). Dicha medida se vincula con las propuestas de los organismos internacionales que declaraban la escasa terminalidad de la escuela primaria -sobre todo en las

áreas rurales- como un obstáculo para el desarrollo (Blanck Miguel y Zarpelon Aksenen, 2018). Como es sabido, la sanción de la norma no implicó la creación inmediata de los grados que faltaban en las escuelas rurales. De hecho, hacia 1960 muy pocas escuelas tenían el ciclo completo. El *Boletín de Educación* de diciembre de ese año señalaba que, a pesar de la obligatoriedad del ciclo completo de la enseñanza común, eran muy pocas las escuelas que cumplían con la normativa. Según se especificaba, de un total de 650 escuelas rurales dependientes de la provincia, solo 30 desarrollaban el ciclo completo hasta sexto grado.

En 1961, el CGE implantó el sistema por niveles en las escuelas rurales de ciclo incompleto y personal reducido en la provincia, y se aprobó el plan de estudios, horarios y programas que entraban en vigencia ese mismo ciclo lectivo.⁷ La reforma proyectaba la enseñanza sobre cuatro niveles, de los cuales el último acreditaba al alumno una promoción equivalente al sexto grado. Sin embargo, la nueva gestión del CGE que asumió en febrero de 1964 no acordaba con la medida, ya que consideraba que no garantizaba las mismas oportunidades a las niñas y niños dependiendo de la zona en que vivieran. Por otra parte, en marzo de 1966 y en base a las modificaciones realizadas en el ámbito nacional, el CGE de Entre Ríos suprimió la división de primero inferior y primero superior y los grados pasaron a ser siete, quedando desactualizada la equivalencia entre los niveles (Petitti, 2022a).

Otra política central en materia de educación que tuvo lugar en la década de 1960 es la inauguración de la Escuela Normal de Maestras Rurales, dependiente del gobierno provincial, orientada a preparar a las mujeres para la enseñanza rural con un plan de estudios de cinco años, similar al de la Escuela Normal de Maestros Rurales que lo amplió en 1958 ya que desde su creación la escuela tenía tres años de formación que habían pasado cuatro en 1953.⁸ Durante esa década, se llevaron a cabo en Entre Ríos dos proyectos que tenían por fin de vincular la educación formal con las

7 Entre Ríos, Consejo General de Educación, Plan de Estudios y programas para la Enseñanza por Niveles en las Escuelas Rurales de la Provincia de Entre Ríos, 1961.

8 Desde 1950 las reuniones internacionales sobre educación recomendaban que existiese “igualdad de formación entre el maestro urbano y el maestro rural en cuanto a duración de los estudios y cultura general”. En el ámbito nacional, desde 1932 las Escuelas Normales que preparaban maestros y maestras rurales tenían planes similares que las Escuelas Normales comunes a los que se agregaban materias agrarias específicas (Rodríguez, 2020).

competencias laborales a partir de la vinculación entre el INTA y el CGE (Petitti, 2022a).

En 1970 se había avanzado en la extensión de la cobertura del ciclo primario completo, pero aún no se había logrado extenderlo en su totalidad.⁹ Poco después, todas las escuelas de ciclo incompleto fueron convertidas en escuelas de personal único como medida para extender el ciclo primario completo a todas las escuelas de la provincia.¹⁰ En 1972 se señalaba que “las escuelas rurales en su mayoría, hasta no hace muchos años, solo ofrecían la perspectiva de cursar hasta segundo o tercer grado”. Reconociendo que “en los hechos no existía la posibilidad de cumplir con la obligatoriedad escolar del ciclo primario” y que “solo las comunidades más inquietas habían logrado salvar esta situación”. Por otra parte, las escuelas rurales, especialmente en los departamentos del norte y en la zona de Islas del Ibicuy, contaban con altos índices de deserción. Hacia 1972, como medida para dar respuesta a las dificultades en el proceso de formación que atravesaban las escuelas de personal único se proponía mejorar las condiciones, dotándolas de otro maestro en los casos que tuvieran más de veinte estudiantes o proveyéndolas de elementos adecuados en las que tuvieran menos. Esa propuesta se debía a las dificultades de implementar políticas orientadas al desplazamiento de los niños, la formación de complejos educativos o la creación de escuelas de concentración o escuelas hogares debido a falta de infraestructura adecuada y recursos presupuestarios (González, 1972).

Además, en 1978 Entre Ríos tuvo que recibir, al igual que la mayor parte de las provincias del país, aquellas escuelas que dependían del CNE. Se transfirieron 244 escuelas comunes, entre las cuales había 6 albergues, 26 de jornada completa y 212 de jornada simple. De estas últimas, sólo 204 figuraban en el listado y se dividían en cuatro categorías: primera (34), segunda (23), tercera (100) y Personal Único (47). Si bien, en este caso representan un porcentaje menor (la mayor parte de las provincias tenían más de la mitad de sus establecimientos educativos a cargo del CNE), ello no impidió que Entre Ríos debiera enfrentar dificultades para absorber las

9 Hacia 1970, de un total de 671 escuelas rurales dependientes de la provincia, 427 tenían ciclo completo y 244 incompleto. Ver Entre Ríos, Secretaría del Consejo Provincia de Desarrollo, Estadística educativa 1970. Provincia de Entre Ríos 1970.

10 En 1972, eran 350 las escuelas de personal único.

escuelas nacionales e incluso el cierre de establecimientos que, según los resultados de un trabajo anterior, estimamos en 83 (Petitti, 2020).

En el marco de la transferencia, la nación aprobó el programa EMER que en la provincia de Entre Ríos se implementó en los cuatro departamentos del norte –Feliciano, La Paz, Federal y Federación–, aquellos que tenían mayores índices de deserción y analfabetismo. Se propuso adaptar el currículo a las diversidades regionales y poner en práctica el modelo de nuclearización educativa que agrupaba establecimientos escolares en un sistema de núcleos para escuelas rurales. El sistema de nuclearización consistió en 20 conjuntos de escuelas integrados por tres o seis escuelas satélites que trasladaban a sus alumnos de sexto y séptimo grado una o dos veces por semana a las escuelas núcleo, donde luego de las actividades curriculares almorzaban y realizaban talleres de orientación laboral, así como también de música y educación física. Los veinte conjuntos nuclearizados abarcaban 114 escuelas satélites de las 210 existentes en los departamentos incluidos en el programa. Además, la nuclearización implicó la planificación y coordinación de las actividades de conjunto –utilización de recursos y servicios, determinación de necesidades– y, finalmente, el perfeccionamiento docente a través de una modalidad de trabajo que implicaba seguimiento, diagnóstico y planeamiento. El mismo fue financiado por el Banco Interamericano de Desarrollo, con una contrapartida equivalente proveniente del Tesoro Nacional y se llevó a cabo en todo el país con diferentes ritmos y niveles de aplicación. El sistema de nuclearización en Entre Ríos se extendió hasta los años de 1990 (Petitti, 2019). Los gobiernos democráticos de la década de 1980, al referirse a la política en materia de educación rural, tomaron como referencia el Programa EMER, así como el Programa de Expansión y Mejoramiento de la Educación Técnico Agropecuaria (EMETA) que lo sucedió.

Por otra parte, en el marco de las políticas de descentralización de la década de 1990, se comenzó a implementar el Proyecto de Integración de Escuelas Rurales (IER) en los departamentos Paraná y Tala y al año siguiente se avanzó en los departamentos Nogoyá, Islas y Diamante. Las escuelas agrupadas se reunían mensualmente, con la excepción de Tala donde lo hacían cada quince días. Los encuentros se realizaban en un lugar fijo (escuelas con mayores comodidades o equidistantes del grupo) o en forma rotativa en cada una de las escuelas núcleo. Como hemos mostrado en un trabajo anterior junto a Schmuck (2021), el Proyecto IER posibilitaba

que durante el encuentro los alumnos recibieran clases y talleres del área de expresión y creatividad, artesanales, primeros auxilios, conocimientos agropecuarios, carpintería y electricidad, sobre áreas similares a los que se desarrollaban en el EMER. Además, tenían lugar actividades de perfeccionamiento para los docentes y de promoción de la comunidad para los padres en actividades en las que participaban delegados de las diversas instituciones municipales como la Junta de Gobierno, la Comisaría y los Centros de Salud (Petitti y Schmuck, 2021).

Las escuelas secundarias en el ámbito rural de la provincia de Entre Ríos se crearon sobre la base de escuelas primarias existentes y su apertura se inició con la implementación del tercer ciclo de la EGB con la Ley Federal de 1993 (Mayer y Vlastic, 2016). Con el fin de facilitar la implementación del tercer ciclo de EGB en las zonas rurales y ampliar la oferta educativa considerando las particularidades del medio, se desarrolló el Proyecto 7 de Fortalecimiento de la Educación Rural-EGB 3, como parte del Plan Social Educativo (PSE). En la provincia de Entre Ríos se eligieron seis departamentos para realizar una prueba piloto entre 1997 y 1998, que diera inicio al proceso de creación del tercer ciclo de la EGB. En 1998, la implementación del EGB 3 en la zona rural de la provincia abarcó 72 escuelas, 340 alumnos de 7º año y 113 de 8º.¹¹ Según el criterio estipulado para la elección de las instituciones, que quedaba a cargo de cada provincia, se debían privilegiar las zonas que presentaban menores índices de Necesidades Básicas Insatisfechas (Prudent y Scarfó, 2018). En Entre Ríos se destaca que las instituciones fueron seleccionadas por las autoridades, sin consulta a las escuelas, lo que al tiempo que implicó una atención sobre ciertas instituciones y maestros rurales que significaba una novedad y contrastaba con la recibida por otras escuelas en el medio rural, se tradujo en un cúmulo de trabajo extraordinario insuficientemente recompensado (Celman et al., 2000). Para la implementación del Proyecto 7 se valoraron los antecedentes de la articulación entre instituciones rurales que se había experimentado en el EMER y el EMETA; aunque en lugar de privilegiar el traslado de los estudiantes, se buscó conformar equipos integrados por un “maestro tutor” en cada institución y profesores itinerantes que dictaban las áreas curriculares específicas en diferentes escuelas. Así, se crearon Unidades de Gestión Local (UGL) agrupando escuelas que se encontraban

11 Provincia de Entre Ríos. Informe elevado por la provincia a la Nación, 1998.

ubicadas en zonas geográficas cercanas para que trabajaran articuladas en torno a una sede que funcionaba como su referencia física y administrativa (Petitti y Schmuck, 2021).

En 2006 la Ley de Educación Nacional amplió la obligatoriedad a la secundaria completa, a la vez que estableció la educación rural como una modalidad del sistema educativo. A partir de entonces, las escuelas secundarias rurales en Entre Ríos se expandieron (Mayer y Vlasic 2016). Dos años después, en el marco de su reforma constitucional vigente desde 1933, Entre Ríos sancionó una nueva Ley de Educación que extendió la obligatoriedad escolar hasta el nivel medio completo y estableció a la Educación Rural, complementada con la de Islas, como una de las ocho modalidades del sistema educativo. A partir de entonces, la provincia destinó parte de su presupuesto regular a dicha modalidad (Mayer y Vlasic, 2016). De todas formas, buena parte de las acciones destinadas a la educación rural en los últimos años se han encontrado ligadas a la implementación del primer Proyecto de Mejoramiento de la Educación Rural (PROMER) I y su continuidad a partir del PROMER II (Petitti y Schmuck, 2021).

Consideraciones finales

La tensión entre preparar a los estudiantes para una “mejor vida rural” como horizonte o brindarles las mismas herramientas que a aquellos residentes en las zonas urbanas, que advierten Alicia Cercedo y Costa Rico, ha estado presente en las políticas orientadas a la educación rural en Entre Ríos a lo largo de todo el periodo estudiado. En el transcurso de este trabajo hemos visto que no siempre se entendió lo mismo respecto a la especificidad de la escuela rural. Hasta entrada la década de 1960, tuvo como característica en ofrecer menos grados, política basada en argumentos de orden económico. Recién en 1947 se quebraron las trabas que la legislación vigente ponía a la creación de grados en las escuelas ubicadas en espacios rurales. A partir de entonces fue posible que las escuelas tuvieran hasta sexto grado, pero fue obligatoria la asistencia hasta cuarto recién en 1953. En 1958 una nueva ley de educación establecería la obligatoriedad del ciclo completo, pero la garantía de la misma llevó varios años más. También hemos visto que la especificidad de la escuela rural pasó por aprobar diferentes programas. Aquellos previos a la Ley de 1947 brindaban contenidos hasta cuarto grado. En 1948, los programas esta-

ban desarrollados hasta sexto grado, pero tenían contenidos específicos. Sin embargo, en 1949 se uniformaron con los programas de las escuelas urbanas. En 1961, cuando se intentó volver a diferenciar, la característica central fue la reducción de los contenidos, como antes de 1948, con la diferencia de que se garantizaba la terminalidad, aunque no el acceso a la secundaria.

Los proyectos de especificidad curricular de la escuela rural chocaban con escuelas que apenas brindaban hasta segundo grado, por lo cual, hasta la década de 1940 no lograban cumplir con el proyecto alfabetizador a que los niños que asistían uno o dos años a la escuela luego se distanciaban de los contenidos aprendidos. Así, los intentos de especificidad curricular propuestos por el gobierno provincial -que no tenía recursos para extender la escolaridad al menos hasta cuarto grado- se oponían a los proyectos de la nación, que pretendía unificar los contenidos de las escuelas urbanas y rurales garantizando el cursado de al menos hasta cuarto grado. Eso desde la ley fue posible recién en 1953 y sería en 1958 cuando la obligatoriedad se ampliará hasta el grado sexto. De todas formas, implementarla en la práctica llevó tiempo, y a medida que se fue extendiendo la escolarización se iban ampliando las presiones del gobierno nacional para transferir a las provincias las escuelas del CNE, que en su mayor parte estaban ubicadas en espacios rurales.

A medida que avanzaba el proceso de escolarización, si bien continuaban los índices de desgranamiento y deserción, también lo hacían los proyectos de transferir las escuelas dependientes del CNE. A comienzos de los años de 1970 hubo un freno de esa intensión, pero cobró intensidad y se concretó durante la última dictadura militar. Transferidas las escuelas, las dificultades relacionadas con la falta de recursos en aquellas ubicadas en los espacios rurales se incrementaron. El Programa EMER estuvo focalizado en buena parte de las escuelas ubicadas en cuatro departamentos y la nuclearización implementada a partir de entonces siguió siendo utilizada como estrategia para incorporar el tercer ciclo de EGB. Finalmente, con la incorporación de la educación rural como modalidad diferenciada en la ley nacional de 2006 y la ley provincial de 2008, se alcanzó -al menos desde la normativa- a favorecer la especificidad de las escuelas rurales sin que ello fuera en detrimento de que en las mismas se cumpliera con la obligatoriedad.

Bibliografía

- Ascolani, A. (2007). “Las escuelas normales rurales en Argentina. Una transición entre las aspiraciones de la cultura letrada y el imaginario de cambio socioeconómico agrario (1900-1946)”. En: Werle, Favia (Org.). *Educação Rural em Perspectiva Internacional. Instituições, Práticas e Formação do Professor*. Brasil: Unijuí.
- Ascolani, A. (2012). “La escuela primaria rural en Argentina. Expansión, orientaciones y dificultades (1916-1932).” En: *Revista Teias*, vol. 14, N° 28, pp. 309-324.
- Ascolani, A. (2015); Ruralidad, analfabetismo y trabajo en la Argentina: proyectos y acciones del Consejo Nacional de Educación (1930-1940). *Cadernos de História da Educação*, 14; 3: 853-877
- Ascolani, A. (2019) Reformismo pedagógico, utilitarismo y nacionalismo en las escuelas primarias de la Argentina durante la crisis de 1930. *Revista Lusófona de Educação*, vol. 43, p. 149 – 162.
- Brumat, M. R. (2010). Formación de maestros normalistas rurales en Argentina. En Flávia Obino Corrêa Werle (org.), *Educação Rural: práticas civilizatórias e institucionalização da formação de professores* (pp. 240) Brasília: OIKOS.
- Carli, S. (1993). “Modernidad, diversidad cultural y democracia en la historia educativa entrerriana (1883-1930)”. En: Puiggrós, Adriana – dirección- *La educación en las provincias y territorios nacionales (1885-1945)*. Galerna: Buenos Aires, pp. 185-238.
- Celman, S. et al., (2000). Evaluación del Tercer Ciclo EGB – Escuelas Rurales Proyecto 7. *Revista Presencia- Asociación Gremial del Magisterio de Entre Ríos*, 72, 20-21.
- Cian, J. (2020). Institucionalización de la enseñanza agrotécnica y normal rural en Entre Ríos, Argentina (1894-1930)” Tesis de Doctorado. Universidad Nacional de Entre Ríos, Paraná.

- Civera, A. (2011). Alcances y retos de la historiografía sobre la escuela de los campos en América Latina (Siglos XIX y XX). *Cuadernos de Historia*, (34): 7-30.
- Civera, A. y Costa Rico, A. (2018). Desde la historia de la educación: educación y mundo rural. *Historia y Memoria de la Educación*, n. 7: 9-45.
- Civera, A., Alfonseca Giner de los Ríos, J., Escalante Fernández, C. (2011). Campesinos y escolares, la construcción de la escuela en el campo latinoamericano, siglos XIX y XX. México: El Colegio Mexiquense, Miguel Ángel Porrúa.
- Corrêa Werle, F., López, O. y Triana, N. (Comps.) (2018). *Educação Rural na América Latina*. São Leopoldo: Oikos
- Cragnoilino, E. (2002) Escuela y escolarización en las estrategias de reproducción de familias campesinas. *Contexto e Educação*, 17 (66): 73-96
- Cragnoilino, E. (2006) Estrategias educativas en familias del norte cordobés. *Cuadernos FHyCSUNJu* (30): 69-84.
- Cragnoilino, E. (2007b) Esa escuela es nuestra: relaciones y apropiaciones de la escuela primaria por parte de familias rurales. En: Cragnoilino, E. *Educación en espacios rurales*, Colección Estudios sobre Educación. (pp. 12-40). Córdoba. Editorial de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la UNC.
- Cragnoilino, E. (2001). "Educación y estrategias de reproducción social en familias de origen campesino en el norte de Córdoba." Tesis de Doctorado, Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Buenos Aires.
- Cragnoilino, E. (2013) "Políticas, instituciones y prácticas de acceso a la educación primaria rural en el norte de Córdoba." En Lionetti, L., Civera Cercedo, A. y Corrêa Werle, F. (Coords). *Sujetos, co-*

comunidades rurales y culturas escolares en América Latina. Rosario: Prohistoria.

De Miguel, A. (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 de Entre Ríos (1930-1966)*. En Puiggrós, Adriana *La educación en las provincias, 1945-1986*, Galerna, Buenos Aires.

González Pérez, T. y López, O. (2009) (coordinadoras). *Educación rural en Iberoamérica. Experiencia histórica y construcción de sentido* Anroart Ediciones, S.L.

González, B. (1972). “Debe o no subsistir la escuela de personal único” En Congreso provincial de Educación, Entre Ríos, 1972 Tema 1. Política, legislación y administración de la educación, pp. 104-110.

Gutiérrez, T. (1997). “Enseñanza Agrícola, mujer y familia en la política agraria peronista, Buenos Aires, 1946- 1955”, en 49 Congreso Internacional de Americanistas (Ecuador).

Gutiérrez, T. (2007). *Educación, agro y sociedad; políticas educativas agrarias en la región pampeana, 1897-1955*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.

Gutiérrez, T. (2007a). Políticas de orientación agrícola y pedagogía normalista. Entre Ríos, Argentina, 1900.1920”, en *Perfiles Educativos*, año/vol XXIX, núm. 117, pp. 85-110, Universidad Nacional Autónoma de México.

Gutiérrez, T. (2011). “Políticas de educación agraria en la Argentina. El caso de la región pampeana, 1875-1916.” En Civera Cerecedo, A., Alfonseca Giner de los Ríos, J., Escalante Fernández, C., Campesinos y escolares, la construcción de la escuela en el campo latinoamericano, siglos XIX y XX. México: El Colegio Mexiquense, Miguel Ángel Porrúa.

- Gutiérrez, T. (2019). Educación agrícola/educación rural en Entre Ríos, Argentina. Continuidad y cambio (1930-1943) Vol. 3 Núm. 1 *Revista Encuentros Latinoamericanos*, segunda época.
- Lionetti, L. (2018). La “territorialidad” en la educación rural en Argentina. Miradas macro y aproximaciones micro. En Correa Werle, F.; López, O. y Triana, N. *Educação rural na América Latina*. Sao Leopoldo: Oikos.
- Lionetti, L., Civera Cercedo, A. y Corréa Werle, F. (2013). Sujetos, comunidades rurales y culturas escolares en América Latina. Rosario: Prohistoria.
- López, M. del P. (1999). La educación de los rusos judíos y alemanes del Volga en Entre Ríos. En Ascolani, A. (comp.) *La educación en Argentina, Estudios de Historia*. Rosario, Ediciones del Arca.
- Mayer, S. (2014). *Educación Rural, Inmigración y Relaciones Sociales. Dos procesos de colonización agrícola en la provincia de Entre Ríos*. Buenos Aires: La Colmena.
- Mayer, S. y Vlasic, S. (2016). Escuelas Secundarias Rurales: Estudio descriptivo de la modalidad rural de educación secundaria en Entre Ríos. Informe Final. Proyecto PIDA Res. CS UADER 246/14
- Neufeld, M.R. (1992). Algunas reflexiones acerca de la problemática de las escuelas rurales. *Etnía* (36/37).
- Neufeld, M. R. (1988). Estrategias familiares y escuela. *Cuadernos de Antropología Social*, Nº 2.
- Ossanna, E. et al. (2001). “Una aproximación a la educación en Santa Fe de 1945 a 1983”. En Puiggrós, A. (dir.) *La Educación en las Provincias Argentinas (1945-1983)*. (pp. 367-427). Buenos Aires: Galerna.
- Padawer, A. (2010). “De la infancia abstracta a la comunidad viva: la experiencia de Luis F. Iglesias en la escuela rural unitaria.” En: Silvia

- N. Roitenburd y Juan Pablo Abratte (Comp.) *Historia de la Educación en la Argentina del discurso fundante a los imaginarios reformistas Contemporáneos*. Argentina: Editorial Brujas.
- Padawer, A., Rodriguez Celin, M. L. y Greco, J. (2014). Ser del monte, ser de la chacra: experiencias formativas e identificaciones étnicas de jóvenes rurales en el noreste argentino. XI Congreso Argentino de Antropología Social, Rosario.
- Padawer, A. (2011). Con el invernadero aprendimos todos...Aprendimos todo. Conocimientos y prácticas sociales de jóvenes rurales". Revista Educação e Contemporaneidade. Vol 20. N. 36. Pp. 79-92. Universidade do Estado da Bahia.
- Petitti, M. (2019). El Programa de Expansión y Mejoramiento de la Educación Rural en Entre Ríos, Argentina (1978-1991). *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 45.
- Petitti, M. (2021). La relación nación-provincias y la educación primaria en Argentina (1905-1978). *Ciencia, Docencia Y Tecnología*, 32, 63 (set-dic). <https://doi.org/10.33255/3263/998>
- Petitti, M. (2022a). La educación rural en Argentina durante la década de 1960. El caso de la provincia de Entre Ríos. En VII Congreso Latinoamericano de Historia Económica (CLADHE), Lima, 2-4 marzo.
- Petitti, M. (2022b). La educación primaria para los campos de la provincia de Entre Ríos durante el primer peronismo (1946-1955). XVIII Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia. Universidad Nacional de Santiago del Estero
- Petitti, M. (2022c). Alcances y límites de la obligatoriedad escolar en Argentina (provincia de Entre Ríos, 1886-1958) (mimeo).
- Petitti, M. (2022d). Creación y oficialización de escuelas a mediados de siglo XX: el Fondo Educación del Archivo General de Entre Ríos (mimeo).

- Petitti, M. y Schmuck, E. (2021). Programas para la educación rural en el norte de la provincia de Entre Ríos (Argentina, 1978-2018). En *Cadernos de História da Educação*, Vol. 20, Nº. 1,
- Pierini, M. de los M. (2016). La educación rural desde la perspectiva de una historia regional de la Patagonia Austral. *Hist. educ. anu.* [online]. vol.17, n.1, pp.23-49.
- Prudent, E. y Scarfó, (2018). *La extensión de la educación secundaria en el ámbito rural estrategias para su logro en dos jurisdicciones*. Serie Apuntes de Investigación Nº15. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología. Dirección de Información y Estadística Educativa (DIEE).
- Rockwell, E. (2018 [1996]). Claves para la apropiación: la educación rural en México. En *Vivir entre Escuelas*. Antología. Buenos Aires, Clacso.
- Rockwell, E. (2007). *Hacer escuela, hacer estado. La educación posrevolucionaria vista desde Tlaxcala*. (México: CIESAS).
- Rodríguez, L. (2020). Las Escuelas Normales creadas para formar maestros/as rurales (Argentina, 1903- 1952). *Mundo Agrario*, 21 (47).
- Rodríguez, L. y Petitti, M. (2021). Las voces de los maestros rurales: niñez, familia y escuela en los inicios del peronismo, *Trabajo y sociedad*, vol.23 nº 38.
- Tedesco, J. C. (2009 [1986]). Educación y Sociedad en la Argentina (1880-1945). Buenos Aires, siglo XXI.