

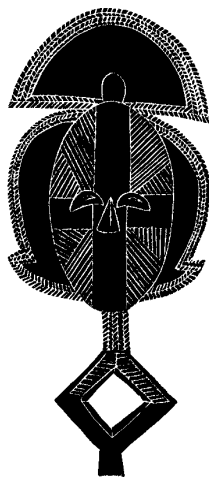
Políticas de orientación agrícola y pedagogía normalista. Entre Ríos, Argentina, 1900-1920*

TALÍA VIOLETA GUTIÉRREZ*

El presente artículo tiene como objetivo analizar un aspecto de la política educativa en la provincia de Entre Ríos (Argentina), que pretendía vincular la formación de maestros, la escuela rural y la enseñanza agropecuaria, entre 1900 y 1920, en plena expansión agroexportadora. En el contexto de la construcción de hegemonía por parte de la élite dirigente, uno de cuyos aspectos era la preocupación por lograr el arraigo de la familia de los sectores subalternos en el campo y la asimilación del inmigrante, se destaca el hecho de que la propuesta proviniera de educadores normalistas. Su actuación como agentes de las políticas públicas de educación agraria –no exentas de tensiones con los profesionales agrónomos– imprimió a éstas un sello particular, ocupando un lugar clave en el proyecto la escuela normal de maestros rurales Alberdi.

This article analyzes a particular aspect of the educational policy in the province of Entre Ríos, Argentina, which aims at interrelating training of teachers, rural schooling, imparting methods of farming and animal husbandry between 1900 and 1920 in the midst of expanding agricultural exports. Within the context of the construction of hegemony by the ruling elite, the proposal that families belonging to subaltern sectors settle down in rural areas and that immigrants are assimilated was put forward by normalist educationists. Their role as agents of public policy in imparting agricultural methods - despite tensions with professional agronomists - marked them out especially because they occupied a key position in Alberdi, the normalista school for rural teachers.

Políticas educativas / Normalismo/ Entre Ríos, Argentina/ Orientación agrícola
Educational policies / Normalismo / Entre Ríos, Argentina / Agricultural orientation



Recepción: 21 de marzo de 2007
aprobación: 4 de octubre de 2007

* Una primera versión de este trabajo fue presentada en el II Congreso de Historia Regional Comparada/I Congreso de Economía Regional Comparada, Porto Alegre, Brasil, 3-6 de octubre de 2005.

** Doctora en Historia por la Universidad Nacional de La Plata (UNLP), Argentina. Es profesora en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UNLP, e investigadora y secretaria del Centro de Estudios Históricos Rurales, UNLP. Entre sus publicaciones están:

Gutiérrez, Talía Violeta (2005), "El modelo de ciudadano en el discurso educativo peronista, 1946-1955", en N. Girbal-Blacha, O. Graciano, T. Gutiérrez y A. Zarrilli, *Perfiles históricos de la Argentina peronista (1946-1955). Intelectuales, política y discurso*, La Plata, Al Margen, pp. 81-100, y Gutiérrez, Talía Violeta (2005), "Revista *La Chacra*, industria editorial, agro y representación, 1930-1955", en Silvia Lazzaro, y Guido Galafassi (comps.), *Sujetos, política y representaciones del mundo rural. Argentina, 1930-1975*, Buenos Aires, Siglo Veintiuno, pp. 19-61. Correo electrónico: taliavioletag@yahoo.com.ar

1. Consideramos los controles sociales como los medios a través de los cuales la sociedad intenta que los sujetos hagan suyos –sobre todo durante la socialización primaria– las normas, valores, y metas considerados fundamentales para el orden social (Bobbio, Matteucci, y Pasquino, 1997: 368).

INTRODUCCIÓN

La necesidad de otorgar a la educación rural una orientación diferente respecto de la urbana, e inclinada a favorecer los trabajos agrícolas o granjeros, ha sido uno de los tópicos discursivos de quienes conformaron el sistema educativo argentino moderno en la región pampeana (constituida desde el punto de vista productivo por las provincias de Buenos Aires, Santa Fe, Córdoba, Entre Ríos y el territorio de La Pampa) desde las últimas décadas del siglo XIX. Esta preocupación –que no siempre cristalizó en medidas concretas– se manifestaba en el discurso de los sectores dirigentes como una respuesta a la supuesta insuficiencia de preparación de los agricultores para llevar a cabo una explotación racional y se expresaba merced a dos líneas de propuestas: la instalación de un sistema de educación especializada y la orientación agrícola en la escuela primaria. La provincia de Entre Ríos se convirtió –en plena etapa de expansión agro exportadora– en un importante campo de experiencias para estas iniciativas, con características que juzgamos específicas y con un enfoque que las diferencia de las propuestas nacionales y provinciales en el resto de la región, en algunos aspectos relacionados con el origen de los proyectos y su manera de implementación. Sin embargo pensamos que implícitamente las políticas de control social,¹ con la intención de arraigar a la población en el campo y evitar la conflictividad social rural-urbana, estaban presentes en ambos planteamientos.

Nuestro interés por el tema se origina al realizar una investigación mayor sobre las políticas de enseñanza agrícola estatal en la región pampeana en su relación con la sociedad rural entre 1897 y 1955. Afirmábamos entonces que:

la educación agrícola y, en general, los proyectos dirigidos al asentamiento de la familia rural, se constituyeron en temas reiterados por los representantes del pensamiento agrario argentino, desde las facultades de agronomía, el Ministerio de Agricultura de la Nación, reparticiones provinciales, y grupos de opinión privados, que conformaban un aparato estatal-privado de hegemonía que encontró en esas cuestiones argumentos que le daban unidad y coherencia a sus proposiciones (Gutiérrez, 2005: 24; Gutiérrez, 2007: 28).

Advertíamos la posibilidad de realizar algunas generalizaciones a partir de ese análisis y, cuando eso no era factible, tomamos la provincia de Buenos Aires como caso testigo del estudio. Reconocíamos a la vez el papel fundamental que jugó en estas propuestas el pensamiento agronómico que ocupaba los lugares clave en reparticiones públicas relacionadas con la producción y que asesoraba en

las educativas y en las privadas. Sin embargo, la cuestión adquiriría tintes diferenciados en la provincia de Entre Ríos que unía un temprano interés por la difusión de las orientaciones agrarias en la educación a la intervención de los profesionales de la educación, más que a las propuestas de ingenieros agrónomos. En ese sentido habíamos planteado el tema con la intención de retomarlo en futuros estudios, tal como el presente (Gutiérrez, 2005; 2007).

¿Cual es la característica de Entre Ríos que amerita su tratamiento particular? Por una parte, su temprano intento de llevar adelante un proyecto que vinculara en forma orgánica la preparación de maestros rurales, orientación agrícola en la primaria y escuelas agropecuarias; por otra, que este conjunto integrara el sistema educativo común, mientras que en otras jurisdicciones se planteaba la preparación específicamente agraria dependiendo de las reparticiones relacionadas con la producción (Ministerio de Agricultura de la Nación, o de Obras Públicas de Buenos Aires).

Pensamos que este desarrollo particular se debió a la intervención de educadores normalistas en la génesis de estas iniciativas y que le imprimieron su sello a las mismas otorgándoles características específicas. En efecto, en una línea de pensamiento que provenía directamente de Domingo Sarmiento en lo pedagógico, sin dejar de tributar además a las ideas económicas de Juan Alberdi, un sector del normalismo argentino se interesó por el tema y lo expresó por medio de escritos, proyectos parlamentarios y la función pública. No es casualidad que la provincia de Entre Ríos fuera sede del primer establecimiento nacional de formación de maestros fundado en el país, la Escuela Normal de Paraná, cuyos egresados tuvieron un peso fundamental en la consolidación del sistema educativo argentino actuando en diversos ámbitos nacionales y provinciales. Así, en el seno de la pedagogía normalista surgió esta propuesta, la cual da cuenta de una cierta concepción ruralista que se incluía en las formulaciones educativas de algunos de sus representantes, noción que sin ser dominante acompañó de diversas maneras sus planteamientos. Alejandro Carbó y Manuel Antequeda efectuaron acciones concretas en Entre Ríos, pero asimismo en el marco de una amplia bibliografía sobre temas pedagógicos más amplios, otros normalistas como Víctor Mercante se preocuparon por el tema, que en algunos casos llevó a una relación-tensión entre los objetivos más puramente pedagógicos y la orientación agrícola propuesta, o una disputa por el dominio del campo educativo que los profesores normales defendían contra la intrusión de profesionales de la agronomía, como en la escuela de maestros rurales de Paraná.

El normalismo argentino, con su carácter homogeneizador y regulador de las relaciones sociales a partir de la escuela primaria,

ha sido objeto preferente de análisis para las ciencias sociales. Desde inicios de la década de 1980, etapa que se ha calificado como de “refundación de la historia de la educación” (Ascolani, 1999: 21), se han recorrido diversos caminos interpretativos en que la historia institucional es complementada con nuevos enfoques que revaloran la relación entre historia y política, la historia de la práctica docente y la constitución de las diferentes categorías de actores sociales. En un panorama que no pretende ser aquí exhaustivo destacan los estudios de Adriana Puiggrós, para quien la relación entre sociedad civil y Estado está en la base del problema de conformación del sistema educativo argentino, pretendiendo en su análisis superar la discusión positivismo-antipositivismo y recuperar la validez de las propuestas renovadoras, que habían sido menos analizadas, como en el caso del normalista Carlos N. Vergara y el pedagogo José María Torres. En ese sentido se ha afirmado que sus trabajos constituyen una crítica “al reduccionismo empirista u objetivista, al punto que emplea como objeto de estudio casi exclusivo el discurso de actores individuales” (Puiggrós, 1990, 1992, 1996; Ascolani, 1999: 28) Dussel, en una línea semejante, investiga la relación entre currículo, humanismo y democracia en la enseñanza media entre 1863 y 1920, haciendo jugar el tema del normalismo, centrado en la polémica figura de Leopoldo Lugones, en contrapunto con el análisis de las disidencias en cuanto al modelo general y la posición de Víctor Mercante (Dussel, 1993). Por su parte, Andrea Alliaud estudia la génesis y desarrollo de la categoría social “maestro” y un tema fundamental para un país de inmigración como el argentino, como fueron las finalidades de homogeneización y regularización del sistema educativo, mediante las reformas de los planes de estudio y reglamentos de las escuelas normales entre 1880 y 1915 (Alliaud, 1993) Mientras que Yannoulas estudia la evolución del normalismo en dos escuelas paradigmáticas de Argentina y Brasil, pero enfocada en la perspectiva de género, siendo tal vez su contribución más significativa la mirada comparada que aporta en el estudio (Yannoulas, 1996).

Ahora bien, entre los estudios más recientes centrados en la provincia de Entre Ríos destacan los de Sandra Carli, que abordan la historia de la educación en esa jurisdicción, articulando educación, política y cultura en una trilogía que admite cruces y posiciones divergentes ante los distintos temas, en particular la cultura pedagógica normalista entre 1883 y 1930, y su posición frente al problema migratorio (Carli, 1993 y 1995). En la misma interesante línea que vincula educación y política, López, mediante el análisis de un episodio específico (el enfrentamiento entre el inspector nacional Ernesto Bavio y el director del consejo provincial de edu-

cación Manuel Antequeda), propone una lectura que nos remite a un conflicto de intereses partidarios que se inscribía en las luchas por la hegemonía en la provincia (López, 1999).²

Sin embargo la faceta que nos proponemos analizar no ha recibido mayor atención de los estudiosos de las ideas pedagógicas de los normalistas argentinos ni de la historiografía agraria. Consideramos que es imprescindible un análisis del tema, con las herramientas de la historia de la educación y de la historia agraria, por ser la vinculación con el agro la característica central de la vida económica y social de la región pampeana y en Entre Ríos, lo que hace relevante estudiar la posición de los distintos actores sociales y el Estado al respecto, tanto por acción como por omisión.

Un análisis como el que nos proponemos permitirá comprender mejor el pensamiento del normalismo de raíz paranaense y su actuación como agentes de las políticas públicas, en el contexto de la construcción de hegemonía por parte de la élite dirigente argentina –liberal en lo económico, conservadora en lo político,³ al menos hasta 1916– uno de cuyos aspectos era la preocupación por lograr el arraigo de la familia de los sectores subalternos en el campo y la asimilación del inmigrante, evitando su emigración a los centros urbanos.

LA PREPARACIÓN DE LOS MAESTROS RURALES

Se ha afirmado que “la fundación del sistema educativo moderno en Argentina, a partir de las últimas décadas del siglo XIX fue parte de una estrategia global de normalización social, de integración de las capas inmigrantes y [de] una profunda hibridación entre modernidad pedagógica y reproducción de lazos de autoridad tradicionales” (Puiggrós, 1997: 18) Esto es particularmente cierto para la provincia en estudio, que une a su característica de pionera en cuanto a la formación de maestros, una estructura agraria compleja en la cual convivía la gran propiedad terrateniente con una fuerte presencia de colonias a cargo de diversas comunidades de inmigrantes –italianos, suizos, alemanes, ruso-israelitas, franceses–, por lo cual el peso de la población rural era importante no sólo numéricamente sino desde la perspectiva cultural. Esta situación implicó un desafío específico al sistema educativo y no pocos conflictos entre los diversos actores sociales, tales como los suscitados entre autoridades nacionales y provinciales que, como se ha analizado (López, 1999), remitían a disputas políticas internas por el control hegemónico del poder.

Un aspecto de esta construcción de la hegemonía provincial era la necesidad de asimilar al inmigrante y difundir la educación hacia

2. El tema ha sido analizado también entre otros por Antonio Salvadores (1966), Carlos Uzín (1979), Beatriz Bosch (1978, 1993).

3. Características desarrolladas especialmente por Natalio Botana (1994).

4. Cabe destacar que el material conservado en el Archivo Histórico de Entre Ríos sobre el sistema educativo aún no está clasificado, y sólo una parte está abierta a consulta; por esa razón lo hemos citado de manera general.

5. No es el objetivo hacer un análisis completo del normalismo que ya ha sido abordado en variadas oportunidades según se ha citado, sino enfocarnos en la cuestión específica que planteamos como tema de este estudio.

la población rural, una problemática no privativa de Entre Ríos, pero que aquí se enfrentó en forma relativamente temprana e intentando unir la enseñanza agropecuaria a la escuela común. Así, afirmaba un informe escolar de 1905:

el historiador de la pedagogía nacional tendrá que dar prioridad a la provincia de Entre Ríos por su legislación escolar avanzada, por ser la cuna de prácticas didácticas generalizadas después en el país y ahora por ser el primer estado argentino que ha intentado y resuelto la evolución de la escuela rural (AHER, Informe Inspección General: 1905).⁴

Aproximadamente en la misma época en que en la jurisdicción del Ministerio de Agricultura de la Nación (creado en 1898) se establecía el subsistema de enseñanza agrícola especializada (resolución de 1899, puesta en práctica en 1902), la provincia de Entre Ríos encaraba un ambicioso plan al respecto, que combinaba acciones sobre el nivel elemental, de la formación de maestros y escuelas agropecuarias. Eran en este caso los pedagogos egresados de la Escuela Normal de Paraná quienes encabezaban los proyectos, y la escuela normal de maestros rurales Alberdi fue una pieza fundamental en la propuesta.

La formación de maestros fue iniciada en la Argentina con la escuela normal fundada en 1870 en Paraná por iniciativa del entonces presidente Domingo Sarmiento –escritor, periodista, pedagogo– y su ministro de educación Nicolás Avellaneda, en convenio con el gobernador de Entre Ríos, Justo José de Urquiza. En esos momentos iniciales fue responsable, junto con el Colegio Nacional de Concepción del Uruguay (Entre Ríos), de la formación de una parte de la élite política, científica y técnica que actuó en la esfera pública a fines del siglo XIX y comienzos del siguiente. Contó al principio con una matrícula exclusivamente masculina, y recién en 1876 se inició de hecho la coeducación al aceptarse a las primeras mujeres. Como parte de un proyecto global que luego se generalizó, la escuela contaba también con nivel primario de aplicación y jardín de infantes anexos, donde realizaban sus prácticas docentes los estudiantes (Yannoulas, 1996: 103-105).

Basado en las ideas positivistas, el krausismo y otras influencias europeas, el normalismo⁵ que inauguró su acción en Paraná y se irradió pronto a todo el país, defendía la posibilidad de educar efectivamente al sujeto, la primacía de la ciencia, el progreso y la necesidad de una pedagogía científica que estableciera los métodos más adecuados para la enseñanza. Se caracterizaba además por proponer una minuciosa reglamentación de la actividad que contemplara hasta los más mínimos detalles de comportamiento, ejercitación

motriz y mobiliario adecuado (Tedesco, 1986; Puiggrós, 1993; Dussel, 1993). La propuesta era normalizadora en el sentido de que tendía a la adaptación a determinadas normas con la finalidad de homogeneizar al educando, reflejadas en la conformación de los sucesivos currículos de las escuelas normales. (Dussel, 1996: 251).

Un sector importante del normalismo valoró, entre otras estrategias pedagógicas, el trabajo manual en la escuela, estrictamente pautado, como una manera de ejercitar la motricidad y la atención. Pablo Pizzurno, uno de los iniciadores de esta corriente, recorrió en 1889 varios países de Europa estudiando la organización escolar predominante y a su regreso escribió al respecto *El trabajo manual*. Sus ideas fueron adoptadas entre otros por los pedagogos Alfredo Calcagno, Alfredo Ferreyra, Alejandro Carbó, y Víctor Mercante (Hoja informativa: 1994), con actuación en distintos ámbitos educativos del país donde irradiaron su pensamiento. Es en ese clima general de ideas que consideramos el tema de la orientación agrícola (en algunos casos postulada como parte del trabajo manual), que no es privativo de Entre Ríos aunque como se expresó antes, unido aquí a un proyecto más amplio.

La valoración específica del trabajo manual en la escuela y la necesidad de otorgarle una orientación regional eran parte de la propuesta educativa entrerriana. En esa línea se afirmaba que “el plan de estudios asigna acertadamente un carácter regional al trabajo práctico de la escuela: que puede ser industrial, educativo, agrícola y libre, utilizando la materia prima de la región” (AHER, Informe Inspección General, 1905).

Paralelamente, desde otros ámbitos se iba conformando un subsistema de educación agrícola media en el país y la región pampeana en particular, con la creación de la escuela práctica de Santa Catalina en la provincia de Buenos Aires en 1897 (dependiente del Ministerio de Obras Públicas, y desde 1906 de la Universidad Nacional de La Plata) y sobre todo con la instalación de la enseñanza agrícola en la órbita del recientemente creado Ministerio de Agricultura de la Nación (1898). Esto desembocó en la creación de escuelas prácticas y especiales de agricultura, concretadas muy trabajosamente desde 1902, con el fin de preparar capataces o administradores rurales, con un currículo esencialmente práctico en las primeras, más técnico en las segundas, pero separado del sistema educativo común. La orientación agrícola en la primaria también fue objeto de preocupación en las diversas jurisdicciones pero derivó pocas concreciones en esta etapa (Gutiérrez, 2005; 2007).

En el caso de Entre Ríos una pieza clave en el sistema que se iba gestando fue la creación de la escuela de maestros rurales Alberdi en 1904, para otorgar una capacitación especial a los maestros rura-

6. Debemos acotar que muy cerca, en Santa Fe, en la misma época se llevaron a cabo algunas iniciativas semejantes, por la influencia del ingeniero agrónomo Hugo Miatello, creándose en 1895 una escuela normal que incluía un curso para maestros rurales, aunque este tipo de enseñanza se suprimió alrededor de 1902 por falta de presupuesto (Provincia de Santa Fe, Consejo Provincial de Educación, 1926; Miatello, 1899).

les con una orientación en trabajos agropecuarios que permitiera apoyar la introducción de los trabajos agrícolas en la escuela primaria, pero articulada a su vez con la creación de varias escuelas agropecuarias, una de las cuales, Villa Urquiza, había sido fundada previamente.

El impulso partió del profesor normal Manuel Antequeda (1860-1920), egresado de la escuela de Paraná en 1879, apoyado por el gobernador Enrique Carbó gracias a la intercesión de su hermano Alejandro Carbó, también normalista y legislador, y se logró la inauguración de la Escuela Normal de Maestros Rurales, Agropecuaria e Industrial “Juan B. Alberdi” para Varones en Oro Verde (a pocos kilómetros de Paraná). Fue la primera en su género en el país y tal vez en Sudamérica. Formaba parte de un plan más ambicioso que incluía también la creación de escuelas con anexos agropecuarios en todos los departamentos entrerrianos, a las que se dotaría de 5 hectáreas de tierra a cada una (Provincia de Entre Ríos [en adelante PER], Dirección General de Enseñanza Pública, 1906: 109-110).⁶

Antequeda, que se caracterizó más por su actividad docente y de gestión que por el análisis teórico o la reflexión escrita, luego de desempeñarse en la provincia de San Juan donde instaló y dirigió la primera escuela normal y ocupó varios cargos públicos, regresó en 1902 a Entre Ríos y fue nombrado director general de Escuelas. Desde esa posición promocionó la escuela Alberdi, pero también una serie de acciones como la creación de escuelas agropecuarias y la construcción de edificios escolares tanto en ciudades como fuera de ellas. Destacó entonces el gran incremento de la matrícula escolar en los diez años que permaneció en su cargo, de 17 mil en 1903 a 55 mil en 1913. Su compromiso con la formación de maestros rurales y la orientación agrícola se evidenciaron también al regresar a su provincia natal, Mendoza, en una múltiple labor como educador y funcionario que incluyó entre otras obras una escuela normal de maestros rurales en el departamento de Las Heras, dos escuelas agropecuarias y una escuela intermedia para niñas donde entre otras cosas se les enseñaba industrias rurales (PER, Dirección General de Enseñanza Pública, 1906: 109-110; Antequeda, 1916: 4-7; Abad de Santillán, 1956).

Volviendo a Entre Ríos, el objetivo central de la escuela Alberdi era formar maestros, pero con la característica de llegar a ser “maestros agricultores y ganaderos capaces de difundir después los procedimientos, métodos y sistemas mejores y más ventajosos en las fuentes de donde nace la prosperidad pública y privada de nuestro país” (PER, Dirección General de Enseñanza Pública, 1906: 109; Escuela Alberdi, 1919: 298). En efecto, la preparación para el

magisterio propia de las normales se complementaba con una formación en las tareas de una explotación rural, por medio de lo que se calificaba como “conocimientos especiales” en operaciones del cultivo, manejo y montaje de máquinas agrícolas y de cuidado del ganado, y mediante clases teórico-prácticas, con énfasis en estas últimas (PER, Dirección General de Enseñanza Pública, 1906: 109; Escuela Alberdi, 1919: 298).

El plan de estudios, de tres años de duración, incluía las materias respectivas de una escuela normal de maestros, a las que se agregaban las de especialización agropecuaria, otorgándose gran importancia a los trabajos prácticos sobre el terreno, una doble preparación no exenta de tensiones entre quienes propiciaban un vuelco mayor a las cuestiones pedagógicas y quienes defendían la importancia de la instrucción agropecuaria. De hecho, la primacía de las primeras estaba prácticamente asegurada por la función directiva ejercida por un profesor normal que a la vez debía hacerse cargo de las clases de pedagogía, idioma nacional e instrucción moral y cívica; mientras que la vicedirección quedaba a cargo de un agrónomo, que sería además profesor de agricultura y ganadería, y jefe de cultivos. El resto de las asignaturas eran dictadas por otros docentes entre los que predominaban los profesores normales, según lo dispuesto por Antequeda en la resolución de creación de la escuela. Como el resto de las escuelas normales, contaba con un departamento de aplicación anexo, considerado una escuela rural modelo, donde los “alumnos-maestros” realizaban sus prácticas docentes (Escuela Alberdi, 1919: 298).

Se enfatizaba en la formación la historia y geografía argentinas –cuyo programa en este último caso incluía además una sección dedicada a Entre Ríos– y asimismo la instrucción moral y cívica y “cantos patrióticos”, “para imprimir en la escuela el sello característico de la nacionalidad” (PER, Dirección General de Escuelas, 1911: 37; AHER, Proyecto, enero de 1911). Se trata de una cuestión fundamental para una provincia con alta presencia de inmigrantes, que en muchos casos se organizaban en comunidades más o menos cerradas con sus escuelas de carácter privado, que solían entrar en colisión con el control estatal.

El plan de estudios original se modificó para 1911, aunque se aclaraba que ya se había puesto en vigencia experimentalmente en 1910, eliminando algunas materias de primer año, a la vez que reemplazaba instrucción cívica (que pasó a tercero) por “moral y urbanidad”, y concentrando una mayor carga en segundo y tercero, en especial respecto a las asignaturas agropecuarias (AHER, Proyecto, enero de 1911). Al término del periodo se obtenía el título de maestro normal rural, que habilitaba sólo para ejercer en ese

CUADRO 1 • Programa de la escuela Alberdi 1909-1911					
Primero		Segundo		Tercero	
1909	1911	1909	1911	1909	1911
Pedagogía	Pedagogía	Pedagogía	Pedagogía	Pedagogía	Pedagogía
Castellano	Aritmética	Castellano	Castellano	Castellano	Castellano
Historia	Castellano	Historia	Historia	Historia	Historia
Geografía	Historia	Geografía	Geografía	Geografía	Geografía
Aritmética	Geografía	Aritmética	Aritmética	Geometría	Geometría del espacio, topografía, dibujo natural
Geometría	Moral y urbanidad	Geometría	Geometría plana y dibujo lineal	Instrucción cívica y moral	Nociones de química general
Anatomía	Agricultura general	Física	Industrias rurales	Zoología	Medicina veterinaria
Instrucción Cívica	Ciencias naturales	Química	Zootecnia general	Zootecnia	Instrucción cívica
Música	Dibujo lineal	Zootecnia	Horticultura y arboricultura	Química	Zootecnia
Zootecnia	Observación de la enseñanza	Botánica	Nociones generales de física	Agricultura	Industrias rurales
Química		Agricultura	Práctica de la enseñanza	Horticultura	Contabilidad
Física		Arboricultura	Ejercicios prácticos	Contabilidad	Contabilidad
Agricultura		Prácticas pedagógicas		Medicina veterinaria	Práctica de la enseñanza
Trabajos prácticos		Trabajos prácticos		Prácticas pedagógicas	Ejercicios prácticos
Prácticas pedagógicas				Trabajos prácticos	

Fuente: AHER, Informe del director de la escuela Alberdi sobre la organización, resultados, necesidades, del establecimiento, Escuela Alberdi, 20 de noviembre de 1909. AHER, Proyecto del nuevo plan de estudios para la escuela de maestros rurales Alberdi, Dirección General de Escuelas, Mesa de entradas 2029, enero de 1911 [puesto en vigencia en 1910]. *Legislación de la educación común de la provincia de Entre Ríos*, publicación oficial, 1913: 344.

medio, aunque como contrapartida se establecían ciertas preferencias para los egresados en el momento de cubrir los cargos directivos en las escuelas rurales.

Los trabajos agropecuarios en Alberdi fueron considerados fundamentales por Antequeda para la preparación del maestro rural, pues se suponía que el maestro debía ser una guía no sólo en el aspecto pedagógico, sino también en cuando a sistemas de explotación más racionales. La escuela poseía secciones de arboricultura, horticultura y jardinería, además de la agrícola aunque, a pesar de los objetivos propuestos, no se les daba mayor desarrollo porque la prioridad seguía siendo el analfabetismo, muy alto en la provincia (18.87% en 1910). Siendo una modalidad cara y difícil de sostener, recibió apoyo del gobierno nacional con una subvención de 50% del gasto, que alcanzaba también a las escuelas agropecuarias, las cuales asimismo se solventaban con la venta de lo producido por estudiantes y personal (PER, Dirección General de Enseñanza Pública, 1906: 109; Escuela Alberdi, Libro copiadador, 1919: 300).

La escuela Alberdi, que era de jurisdicción provincial, marcaba un punto intermedio, por la duración de sus cursos y por la importancia otorgada a los trabajos prácticos, entre las escuelas normales

del Ministerio de Instrucción Pública de la Nación –que ya en 1904 incrementaron el periodo de estudios a cuatro años– y las primeras escuelas normales rurales de esa jurisdicción surgidas más tarde con un plan de sólo dos años y menor carga horaria semanal, y que comprendían una menor preparación general que implicaba un estatus inferior para sus egresados (Alliaud, 1993: 193-194).

En cuanto al estudiantado, existía la categoría de alumnos pensionistas, aunque la mayoría eran becados por el gobierno provincial (o incluso municipalidades del interior de la provincia). El primer conjunto de estudiantes becados provenía de la escuela agropecuaria de Villa Urquiza, que había sido creada previamente, evidenciando la intención de ligar la enseñanza agrícola elemental a la formación de maestros, aunque no se descartaba becar a jóvenes para que siguieran estudios en la escuela de agricultura de Casilda, dependiente del Ministerio de Agricultura de la Nación (MAN). Para asegurarse la retención de los egresados en el sistema, los alumnos becados firmaban un contrato por el cual se comprometían a prestar sus servicios profesionales a la provincia durante el mismo tiempo que hubiera durado la beca en las escuelas en las que se los designara, aunque en general obtenían el derecho de solicitar plaza en las zonas que prefirieran, lo cual era avalado por el director de la escuela normal (AHER, Resolución Director General de Enseñanza, 4 de agosto de 1904; PER, Dirección General de Escuelas, 1912). La provincia intentaba así asegurarse un plantel de docentes convenientemente preparados, que a su vez sirvieran de difusores de las mejores técnicas agrícolas para el campo.

Los egresados, que oscilaron entre 7 y 17 entre 1907 y 1912, concurren muy pronto a formar el cuerpo directivo y docente de las escuelas provinciales, especialmente desde 1908 en que se incluyeron en la ley de presupuesto los anexos agropecuarios para escuelas primarias, que en 1911 llegaban a veinte. En 1918 se informaba sobre el destino de cada uno de los egresados y su situación laboral en ese momento, destacando que sobre 141 egresados hasta 1916, 74 ejercían la docencia, la mayoría en escuelas rurales entrerrianas, algunos en la vecina Santa Fe, 4 habían llegado al cargo de subinspector, y 6 estudiaban o habían egresado de facultades de agronomía o veterinaria (Escuela Alberdi, Libro copiado, 1918: 317-322).

El alumnado de la escuela Alberdi, que oscilaba alrededor de 70 a 90 estudiantes (91 en 1906, 68 en 1912, por ejemplo), era argentino casi en su totalidad, lo cual podía implicar que fueran en muchos casos hijos de inmigrantes que luego concurrirían a hacerse cargo de las escuelas de las colonias de origen (PER, Dirección de Enseñanza, Dirección de Escuelas: 1906, 1912) Contaba entonces

con una matrícula algo menor que las escuelas normales del país. En 1900, cuando aún se cursaban tres años de estudio, las escuelas normales de Paraná y Concepción del Uruguay sumaban 217 estudiantes entre ambas (Yannoulas, 1996: 69) Para esa época en la mayoría de las escuelas normales imperaba la coeducación, y eran de carácter mixto, mientras que la escuela de maestros rurales era sólo masculina. Sin embargo, no se trataba de una oposición ideológica a la coeducación según Antequera, sino de las dificultades que se derivaban del hecho de poseer internado sin las comodidades adecuadas para alojar jóvenes de ambos sexos. Así se manifestó cuando en 1913 una joven, Elena Mandrilli, hija de un personal de la escuela, solicitó y obtuvo el permiso para cursar en la misma como alumna externa, lo cual se consideraba conveniente dado que ya para entonces el personal femenino superaba al masculino en las escuelas rurales. No obstante, esta joven pionera parece no haber tenido éxito ni seguidoras pues no figura como egresada y en años sucesivos la escuela mantuvo sólo matrícula masculina (AHER, Consejo General de Educación, diciembre de 1913-enero de 1914).

Sin embargo, uno de los problemas más urgentes que resolver en ese momento era el de la preparación de los maestros en ejercicio, no siempre titulados y a veces de diversas nacionalidades. Desde la fundación de la escuela Alberdi se habían propiciado los cursos temporales para maestros rurales con el fin de revertir esa situación, no sólo en la especialidad agrícola, sino también con respecto a historia, [cultura] cívica, instrucción moral y cantos patrióticos. Dado que uno de los puntos de interés era formar a los maestros de las colonias –que al problema del idioma sumaban frecuentemente la falta de preparación–, se reservaba un cierto cupo a los maestros argentinos de las colonias ruso-israelitas. En 1909, Manuel Antequeda, ante la presentación de un grupo de maestros que deseaban completar su instrucción para ejercer en ese medio, impuso los cursos de verano en la sede de la escuela (durante dos años seguidos), procedimiento que continuó en años posteriores, ya que se consideraba “el mejor medio para preparar al maestro rural, siquiera como procedimiento transitorio hasta que la escuela normal produzca el personal de enseñanza en mayor cantidad y mejor calidad” (AAHER, Dirección General de Escuelas, Mesa entradas 1118, noviembre de 1913; PER, Legislación..., 1913: 272-273; PER, Resolución..., 1915; PER, Dirección de Escuelas, *Memorias*, 1907-1912). Sin embargo, este sistema estaba vedado a las mujeres quienes, en caso de no tener título de maestras, debían rendir una prueba de competencia pero sin una preparación previa, lo que conducía a muchos fracasos. Por esa razón se constituyeron asimismo los cursos temporarios para mujeres también durante los dos

meses del verano, que debían realizarlos en Paraná y Concepción del Uruguay, aunque con una especialización establecida diferenciadamente por género. En efecto, las asignaturas, según el nuevo programa de 1913, estaban organizadas en grupos que eran comunes a todos: enseñanza profesional, idioma nacional, matemáticas, ciencias naturales, enseñanza cívica, enseñanza artística. Pero la enseñanza especial y manual estaba diferenciada por sexo: mientras los varones realizaban trabajos prácticos de herrería y carpintería, las mujeres lo hacían de labores manuales y economía doméstica, quedando la enseñanza agropecuaria reservada sólo a los varones, que cursaban en la escuela Alberdi (AHER, Dirección General de Escuelas, Mesa entradas 1118, noviembre de 1913).

El agro en la escuela

La relación entre educación y trabajo atravesó las discusiones sobre contención de las clases subalternas, encontrando diversas respuestas desde el sistema político y el ámbito pedagógico. La propuesta normalista en Entre Ríos para enfrentar las necesidades de una población predominantemente rural, con alto analfabetismo y que requería una preparación específica, había conformado un ciclo ideal –que en la práctica enfrentó diversas dificultades– en el cual los jovencitos cursarían su primaria elemental en la escuela con granja anexa, luego pasarían a completarla en la escuela agropecuaria, y al egresar podrían optar por ingresar a la escuela Alberdi. Una vez completado el ciclo el egresado era devuelto al sistema, ahora como maestro de las escuelas con anexos agropecuarios. Para asegurar su permanencia en el mismo se recurría a una serie de incentivos como las becas en los distintos niveles y la obligación (y el derecho de obtener la plaza) de dedicarse a la docencia rural, un ideal que no siempre se cumplió pero que afirmó una identidad “alberdina” que sobrevivió a lo largo de los años y de sucesivos cambios educativos.⁷

Sin embargo, la organización de todas las escuelas agrícolas dentro del sistema educativo defendida por los normalistas no estuvo exenta de algún intento de sustraerla a su influencia para pasar a formar parte de la Sección de Agricultura del Ministerio de Gobierno, sección a cargo –en 1906– del agrónomo Silvio Spangenberg, quien había presentado un proyecto de anexión de las tres escuelas agropecuarias existentes, “todo un plan peregrino de destrucción y absorción de las escuelas especiales creadas por un precepto constitucional”, en palabras de Antequeda. Tal cuestión derivó en un conflicto entre el Consejo Administrativo de enseñanza pública y el Poder Ejecutivo por la cesión de un terreno y casa en la escuela Alberdi

7. “Los que nos hemos formado básicamente en la escuela Alberdi [...] en su tierra de labranza, en el contacto directo con las lecciones de la herramientas y de la naturaleza, en la lección continua y viva del profesor, sabemos qué fuego empecinado nos dio”, se afirmaba en defensa del normalismo rural en 1972. *El Alberdino*, agosto de 1972: 1.

para experimentos agrícolas (AHER, Ministerio de Gobierno, Ministerio de Hacienda, diciembre de 1906-mayo de 1907).

En 1911 hubo otros embates por modificar el sistema. Siguiendo el modelo del Ministerio de Agricultura y las propuestas de Ramón J. Cárcano y el ingeniero Ricardo Huergo, el diputado provincial Francisco Martínez presentó un proyecto a la legislatura de Entre Ríos el cual, a la vez que sistematizaba la enseñanza agrícola en especial, y la práctica regional, extensiva y libre, con sus características propias, establecía ventajas para los egresados. Quienes lo hicieran en forma distinguida recibirían 15 hectáreas de tierras fiscales y las explotaciones dirigidas por egresados estarían exentas de impuestos, con el fin de que no quedaran a merced de intermediarios y de propietarios latifundistas. Sin embargo tal proyecto no tuvo eco en la legislatura de Paraná (Martínez, 1911). Sin duda la provincia ya contaba con un sistema propio de enseñanza agrícola motorizada desde la Dirección de Escuelas y por profesores normales, y aun con sus imperfecciones y penurias económicas tenía características específicas e inhibía otros proyectos ajenos al normalismo.

Las “banderas principales” de la enseñanza agraria instalada en la región pampeana, fundamentalmente por la acción de peritos e ingenieros agrónomos, eran la modernización agrícola, la diversificación productiva y la difusión de la granja mixta, y eran compartidas por los pedagogos entrerrianos, aunque los procedimientos y las prioridades no eran las mismas. La organización puramente práctica y técnica a cargo de profesionales de la agronomía y veterinaria chocaba con la concepción más pedagógica de los profesores normales que vinculaban su preparación específica al ejercicio de la docencia también en las escuelas agropecuarias.

Durante el periodo de creación de un sistema educativo moderno, el “controlar los contenidos y las modalidades de la educación elemental resultaba de vital interés para los incipientes Estados, toda vez que se suponía que la lealtad y adhesión de los adultos dependía de la motivación que recibieran cuando niños” (Tenti Fanfani, 2001: 27) De ahí la atención otorgada a la enseñanza primaria, también en los aspectos que analizamos. Alejandro Carbó (1862-1930), quien fue egresado y director de la Escuela Normal de Paraná y alternó la función docente con el desempeño como legislador, fue nombrado en 1896 presidente del Consejo de Educación de Entre Ríos. Desde esa función se propuso cumplir la ley de educación común promulgada en la provincia en 1886, la cual determinaba que se debían preferir los elementos teórico-prácticos que mejor convinieran “a las condiciones locales de cada distrito o sección escolar, teniendo en cuenta los trabajos habituales

del vecindario y el mejor servicio de las industrias existentes o que puedan establecerse según las fuentes naturales de riqueza”. (Provincia de Entre Ríos, Ley..., 1896; Chávez, 1913: 18-19; Barneda, 1936: 16-17). Por esa razón estableció un plan de actividades para el Consejo de Educación que determinaba que en las escuelas de campaña (es decir, campo) se haría obligatoria la práctica de la granja escolar para los varones y de jardín para las niñas, a la vez que establecía excursiones a los establecimientos y colonias cercanos a las escuelas. Con el objetivo de cumplir esas disposiciones ordenó la creación de una granja escolar en los alrededores de la capital y una escuela de agricultura en Villa Urquiza. En 1900 se intentó nuevamente poner en práctica el plan para escuelas de campaña, pero esta vez ampliándolo a otros departamentos, aunque su concreción se demoró aún algunos años (Chávez, 1913: 18-19; Barneda, 1936: 16-17). Fue durante la gestión de Antequeda que se planteó nuevamente la propuesta, esta vez integrando la escuela de maestros rurales, las escuelas agrícolas y los anexos agropecuarios en la primaria (Provincia de Entre Ríos, Ley..., 1896; Chávez, 1913: 18-19; Barneda, 1936: 16-17).

Era ciertamente ambicioso en este último caso el que se organizara ese plan (a cumplir en los tres años que normalmente comprendía la escuela rural) a partir de la enseñanza de trabajos agrícolas e industriales, nociones de ganadería, quehaceres domésticos, dirección práctica y contabilidad de establecimientos rurales, cuando apenas se disponía del tiempo necesario para la enseñanza de las nociones básicas de lectoescritura, aritmética e historia nacional. De ahí las contradicciones que debían enfrentar los maestros, quienes, como se señaló más arriba, frecuentemente no contaban con la preparación adecuada.

De todos modos, a partir de 1904 y con el fin de cumplir el plan de establecer las granjas anexas a las escuelas de campaña se las había dotado con 5 hectáreas anexas de terreno. “Las hay que tienen 10 y hasta 20 hectáreas”, informaba la inspección en 1905, afirmando en un alarde de optimismo positivista que “la escuela rural que apenas enseñaba a leer, escribir y contar, ensancha en forma fecunda su influencia, mejora las condiciones intelectuales y materiales de sus educandos al crear hábitos y formar aptitudes para servir a las industrias fuentes de riqueza de la provincia” (AHER, Informe, 1905).

Sin embargo, la implementación fue trabajosa y recién en 1908 se llegaron a establecer veinte granjas escolares adyacentes a las escuelas rurales, cultivadas por maestros y alumnos a partir de hortalizas, plantas de jardín, árboles frutales, y cereales, al mismo tiempo que se les daba a los niños nociones de industrias complemen-

tarias. Como una manera de estimular a los docentes se estableció una compensación pecuniaria para los maestros egresados de la escuela Alberdi, y se determinó que la producción de las granjas sería para el docente, lo cual también equivalía a un complemento de retribución porque contribuía a su consumo personal, y se suponía mejoraría su situación económica. Esto nos da una pauta de la baja remuneración con que contaban los docentes, frente a la responsabilidad que se les asignaba. En efecto, se suponía que estas escuelas llegarían con el tiempo a desarraigar prácticas consideradas rutinarias del agricultor, sustituyéndolas por los “principios racionales de la ciencia” (PER, Dirección General de Enseñanza, 1906: 111; PER, Dirección General de Escuelas, 1911: 18). Como ocurría en las propuestas de orientación agrícola derivadas de ingenieros agrónomos, aquí también se evidenciaba esta desvaloración de la forma de trabajo aprendida empíricamente, por transmisión familiar o comunitaria. Se otorgaba a la escuela el poder de detentar los saberes considerados realmente válidos, por ser racionales y científicos, pero en general el apoyo presupuestario era escaso.

El plan de Antequeda contemplaba además la fundación de escuelas agropecuarias en cada departamento entrerriano y basadas en él comenzaron a funcionar al poco tiempo las escuelas agrícolas de Nogoyá, Villaguay y Concordia.

Estas escuelas agrícolas que se fundaron entonces enfrentaron dificultades de diverso tipo, entre ellas el escaso apoyo presupuestario, lo que indicaba la contradicción entre el poder político y la propuesta educativa. Se reconocía que las escuelas veían limitada su labor por las “estrecheces económicas, de ahí que algunas de ellas hayan tenido una vida anémica”, según declaraba el director de escuelas en 1911, aunque consideraba que “no obstante en sus regiones han sido como la pauta de las escuelas rurales con anexos agropecuarios, cuya dirección se confió a egresados de Alberdi” (PER, Dirección General de Escuelas, 1911: 10-11).

A la vez se advertía como uno de los mayores problemas el que no se podía dar un mayor impulso a la educación especializada en agricultura por el alto porcentaje de iletrados en la provincia, que obligaba a concentrar los mayores esfuerzos en superar el analfabetismo, mediante escuelas rurales que brindaban en general sólo hasta segundo o tercer grado. Por otra parte, si consideramos a los actores sociales a quienes iba dirigida esta enseñanza debemos hacer la salvedad de que se trataba de la familia del granjero independiente o del colono, en especial en el caso de las escuelas agrícolas. El peón o “bracero”, con su carácter muchas veces de soltero o de trabajador golondrina, con su familia frecuentemente radicada en su lugar de origen, no era considerado en la propuesta.

CUADRO 2• Planes de estudio de las escuelas agropecuarias, materias específicas (1905)		
Escuela agropecuaria de Villa Urquiza	Escuela "Urquiza" de Villaguay	Escuela Don Cristóbal de Nogoyá
Agricultura Ganadería Industria lechera (incluye nociones de cooperativismo)	Agricultura general Ganadería Manejo y montaje de maquinarias y útiles Industrias rurales Nociones de economía y contabilidad agrícolas	Botánica Horticultura Agricultura general Agricultura especial Viticultura Arboricultura Animales domésticos Lechería Anatomía y fisiología Zootecnia

Fuente: Vega, 1905: 58-99.

Los planes de estudio ofrecían nociones relativamente generales de agricultura, ganadería e industrias rurales, que paulatinamente se irían adaptando a las necesidades de la región donde estaban ubicadas las escuelas.

Para 1912 las escuelas agrarias habían alcanzado alguna especialización y eran consideradas "institutos de positivo beneficio" para la provincia. Brindaban cursos de dos o tres años según la escuela, con una formación que complementaba la enseñanza elemental primaria de los últimos grados con materias especiales. Al egresar los alumnos obtenían el certificado de "prácticos" y la habilitación para ingresar en la escuela Alberdi. Del mismo programa iniciado en 1904 surgió la escuela Nueve de Julio, de San Cristóbal (Departamento de Nogoyá), pero en 1912 comenzó a funcionar como una escuela elemental con anexos agropecuarios, ya que, a pesar de su ambicioso plan inicial, tenía escasa matrícula. Por su parte la escuela Tomás Espora, de Concordia, donde se cursaban materias elementales y especiales, se dedicaba a enseñar la fabricación de conservas y vinos, a la vez que en sus campos se había realizado por primera vez el riego artificial en la provincia. Sin embargo en 1912 el establecimiento fue cedido a la nación para establecer una estación enológica.

La escuela Justo José de Urquiza, fundada en Villaguay en 1905, fue una de las que más acertadamente cumplió su cometido, concentrándose en operaciones de cultivo, siembra, recolección, conservación, maquinarias, cría y cuidados del ganado, enfermedades y plagas, y transformación industrial de los productos. Aquí nuevamente los fundamentos de su creación hacían hincapié en la supuesta "ignorancia de la población rural, refractaria a las innovaciones" (PER, Dirección General de Enseñanzas, 1906: 110). De ahí que se propiciara convencer al alumno de la importancia de las

industrias accesorias que “deben resolver el problema de la subsistencia del colono y su familia, y de que de las industrias madres debe arrancarse esto: el ahorro” (Ibídem). Los estudios duraban tres años y al mismo tiempo los alumnos cursaban de tercero a quinto grados de la escuela primaria común. Se aclaraba que no se proponía formar profesionales, ni siquiera capataces, sino “desarrollar aptitudes que, bien aplicadas, provocarán la evolución del trabajo empírico hacia el trabajo conciente y fecundo” (Ibídem). A sus egresados se los recomendaba también para que siguieran estudios en la escuela Alberdi (cinco de ellos cursaban allí en 1911), llegando a ser más tarde directores de escuelas rurales. Se citaba incluso el caso de un egresado que había llegado a inspector en 1912, mientras que otros ingresaron en escuelas especiales de agricultura de la nación (PER, Dirección General de Enseñanza, 1906: 110; PER, Dirección General de Escuelas, 1911: 180; 1912: 249-250). Salvo en este último caso, el que la mayoría de los alumnos recibieran una especial recomendación para la escuela normal daba la pauta de la diferencia en la concepción de la función de estos establecimientos respecto a las escuelas prácticas dependientes del Ministerio de Agricultura de la Nación, cuyo fin principal era formar capataces de labores, y excluía en sus fundamentos expresamente la preparación para la función pública.

La escuela de Villa Urquiza, en el departamento de Paraná, era la más antigua con especialidad agropecuaria y contaba con quinta, plantación de cereales y hortalizas, girasol, alfalfa y viñedos, a la vez que una cremería. Sus egresados conformaron el núcleo inicial del plantel de alumnos de la escuela Alberdi de maestros rurales, y en 1912 se afirmaba que catorce de ellos ya eran maestros y ejercían como tales (PER, Dirección General de Escuelas, 1911: 185-186).

El Censo Nacional de Educación de 1909 incluyó entre sus monografías anexas un informe sobre enseñanza agrícola a cargo del científico Ángel Gallardo. Éste evaluaba la enseñanza agrícola en Entre Ríos como un sistema bastante adecuado pero “perfeccionable” (Gallardo, 1909: 434-435). El mismo año se dictó en Entre Ríos una nueva ley de educación común que disponía la enseñanza obligatoria, gratuita y laica, que sería “de carácter esencialmente nacional y se propondrá como fin primordial dar satisfacciones a las necesidades individuales y colectivas de la vida real”. En este último precepto se basaban las acciones sobre orientación agrícola. También se establecía que la educación sería “natural, espontánea y [...] procurará fines prácticos utilitarios”, e implantaba el trabajo manual educativo, caro a los pedagogos normalistas. Para la campaña se incorporaban las escuelas ambulantes en las regiones donde no hubiera escuelas permanentes (PER, Legislación..., 1913: 16,

18). Tal como sucedía en la jurisdicción nacional y en otras provincias, no se logró concretar una ley específica sobre enseñanza agrícola, pero, según como se venían desarrollando las acciones en Entre Ríos, era en este caso la ley de educación la que daba el marco a la orientación en esa especialidad, que siguió dependiendo de la Dirección de Escuelas. Se evidencia así la fuerza de la postura del profesorado normal que mantuvo la hegemonía en el sistema educativo incluyendo el agrario, en contraposición a quienes, fundamentalmente desde el quehacer agronómico, buscaban sustraerlo del sistema educativo común.

Como un parámetro de comparación con las iniciativas provinciales sobre educación agraria, es necesaria la referencia a la Escuela práctica de agricultura de Las Delicias, ubicada en el departamento de Paraná, dependiente del Ministerio de Agricultura de la Nación que se fundó sobre un terreno de 200 hectáreas donado por la provincia y funcionó en un comienzo como vivero, hasta que se encarró la reorganización de la especialidad en 1908.

Respondía –como el resto de las escuelas prácticas– a la necesidad de “formar profesionales, capaces de ejecutar todos los trabajos sistematizados que se relacionen directamente con la especialidad agrícola o industrial a que se dedique cada una de ellas, conforme a la exigencia y condiciones de la región en que estén ubicadas” (Ministerio de Agricultura de la Nación, 1908: 36) Las Delicias centraba su especialidad en el cultivo de trigo y lino, a pesar de que parte de sus tierras eran inundables. La finalidad era preparar mano de obra especializada en las tareas agrícola-ganaderas, teniendo como destino tanto las explotaciones propias, de su familia o en calidad de capataces de labores de propiedades ajenas (más que de administradores, una función reservada a las escuelas especiales de Córdoba y Casilda). El ingreso a las escuelas prácticas requería el cuarto grado aprobado y no se cursaba en las mismas el nivel primario, a diferencia de lo que ocurría en las escuelas provinciales. Se brindaba una enseñanza especializada, pero sin programa, a partir de un plan de explotación, con el sistema calificado de concéntrico –profundizar en tres años de estudio un mismo plan– y a pie de obra, una instrucción casi en su totalidad práctica (Allen, 1929: 287-291; 327-330. Gutiérrez, 2005: 270). Los aspectos relacionados con la enseñanza común estaban prácticamente ausentes en este tipo de iniciativas, así como la opción de continuar estudios en la escuela de maestros rurales.

OTRAS EXPRESIONES DE LA PROPUESTA RURALISTA

Otra vertiente de la valoración de la orientación agrícola de la enseñanza por los normalistas fue la actuación legislativa o su

inclusión en escritos pedagógicos. El primer caso fue el del pedagogo Alejandro Carbó, quien había impulsado en Entre Ríos el plan de 1904 que, en su papel de legislador nacional, presentó en 1912 junto al político cordobés Ramón J. Cárcano, un “proyecto de ley orgánica de enseñanza agrícola” en el Congreso de la Nación. Tuvo despacho favorable de la comisión respectiva, y llegó a discutirse en la Cámara de Diputados, pero sin conseguirse su aprobación. Sin duda por influencia de Carbó se incluía la propuesta de que las escuelas técnicas prepararan profesores de enseñanza en cada especialidad, lo que llevó al disenso y al fracaso del proyecto (Allen, 1929: 78). Aunque cabe mencionar que asimismo otras propuestas más cercanas a la defendida desde el Ministerio de Agricultura también se habían frustrado por falta de un verdadero apoyo político.

Fue uno de los más importantes representantes del normalismo de raíz paranaense, Víctor Mercante, quien incluyó la agricultura como parte del programa de trabajo manual que propiciaba en algunos de sus escritos pedagógicos, especialmente en su *Metodología*. Ésta, surgida de su cátedra en la Universidad de La Plata, fue utilizada por varias generaciones de profesores y maestros de todo el país en su formación docente. De acuerdo con su pensamiento, la necesidad de ese tipo de actividades era parte del “proceso psicofisiológico” del niño, por lo cual la principal disciplina correspondía a la ejercitación de los centros motrices como en la lectura mecánica y la escritura. El propósito era “adiestrar la mano después de ofrecer a los centros una ocasión de descarga por la vía muscular”, y de esa manera evitar asimismo la indisciplina en el aula, atribuida a un fenómeno de motricidad (Mercante, 1915: 457). Mercante planteaba la división por género en el trabajo manual, para las niñas reservaba la costura, y luego el corte y confección, mientras que los niños realizarían trabajos en madera y, en quinto y sexto grados, agricultura. Estos ejercicios agrícolas (que se preveían tanto para escuelas urbanas como rurales) debían tener un carácter estrictamente regional, por las características de nuestro país. Las escuelas debían contar con una hectárea de tierra, contigua o a corta distancia (o un terreno más amplio para varias escuelas), en la que se realizarían cultivos de hortalizas, frutas y flores, y además ensayos de cereales. Consideraba que el trabajo agrícola “es de un alto significado moral, porque la fuerza gastada tiene una aplicación útil, da un fruto”. Criticaba el hecho de que la escuela y el colegio cultivaran una “especie de repugnancia por el taller y la pala” que pensaba que era necesario desterrar, “porque ese distanciamiento no puede ser sino fatal a una larga vida de la familia y a la estabilidad social de la nación” (Mercante, 1915: 469-470).

Entre las ventajas del trabajo agrícola no era la menor su contribución a la educación científica, tan cara a los normalistas, por posibilitar la observación de los fenómenos de orden físico y la historia natural, nociones geográficas y geológicas. Las operaciones realizadas por el alumno debían ser observadas minuciosamente y cuidadosamente anotadas en un cuaderno especial, merced a cuestionarios del maestro, para servir de base a una monografía final. En cuanto al sistema de enseñanza de la agricultura, se pronunciaba por el colectivo, basándose en las recomendaciones del agrónomo Hugo Miatello e implantando la división del trabajo cuando fuera necesario (Mercante, 1915: 469-474; Miatello, 1900). Fiel al espíritu positivista en que se había formado, se describían en forma meticulosa los elementos necesarios, las experiencias preparatorias y los pasos del trabajo a realizar, sin dejar de valorar el orden y estabilidad que sería su resultado complementario.

Mercante difundió sus ideas mediante la cátedra y la publicación de sus obras, pero asimismo en su actividad como funcionario de la carrera docente. En 1915 fue el asesor del ministro de Instrucción Pública Carlos Saavedra Lamas, quien propuso una reforma educativa encarada poco tiempo antes de la asunción al poder del presidente radical Hipólito Irigoyen, que pondría fin al régimen oligárquico. Se creaba un ciclo nuevo –la escuela intermedia– que complementaría la articulación entre la fase primaria y la secundaria.⁸ Mercante se desempeñaba entonces como inspector general de Enseñanza Secundaria, Normal y Especial y proponía lo que afirmaba como el medio más adaptado a la psicología del púber. Centrada en el medio urbano, esta reforma incluía –sin embargo– entre otras actividades las de la granja. Comprendía un ciclo intermedio entre la escuela primaria y la secundaria que abarcaría desde quinto a séptimo grados que funcionaría en los establecimientos de enseñanza media y comprendería dos núcleos de materias: las humanísticas y de cultura general y las de carácter profesional y técnico, entre ellas la agricultura. Uno de los objetivos de esta propuesta de corte conservador era lograr la inclusión de todos los sectores sociales en ese nivel, contemplando el trabajo y la modernización técnica como contenidos escolares. La reforma finalmente fracasó, pero el pedagogo la defendería en su obra *La crisis de la pubertad*. En ella hacía una crítica a la pedagogía tradicional y defendía el aprendizaje práctico, el concepto de trabajo en laboratorios, en salas de experiencia, basado en una psicología experimental estadística. Manuel Antequeda, en esa fecha a cargo de la Dirección de Enseñanza de Mendoza, había aplaudido la iniciativa, e incluso consideraba adaptarse a ella cuando creaba la escuela intermedia para niñas, anticipando según él a “la noble, inteligente y acertada orientación que está imprimiendo a la enseñanza

8. En 1899 había fracasado otra propuesta de educación utilitarista en el nivel medio, la del ministro de Justicia e Instrucción Pública de Julio A. Roca, el entrerriano y doctor en derecho, Osvaldo Magnasco (1864-1920), por afectar a los colegios nacionales.

el Excelentísimo Sr. Ministro de Justicia e instrucción pública, Carlos Saavedra Lamas” (Antequeda, 1916: 7; Dussel, 1993).

¿Por qué fracasó esa propuesta, que unía ciencia y educación utilitarista, apoyada por eminentes educadores de la época y precedida por una reforma semejante exitosa en Estados Unidos? Existen varias explicaciones posibles, pero la más probable es la referida a las “alianzas sociales” que se establecieron detrás de la misma, apoyada por los sectores conservadores, y que apostaba a la modernización pero basada en una pedagogía autoritaria, “que no se conjugaba con la renovación cultural y política en curso” (Dussel, 1993). La reforma se había impulsado justamente en el momento final del régimen conservador y, cuando al poco tiempo las elecciones presidenciales dieron el triunfo a la Unión Cívica Radical, fue derogada.

Finalmente debemos mencionar aquí una iniciativa que se dio en la provincia de Buenos Aires, en la cual más allá de expresiones de deseo no se había impuesto la orientación agrícola en la escuela primaria, hasta 1919 en que se ofrece una propuesta específica. Este primer intento orgánico de establecer tal orientación fue impulsado por el ingeniero agrónomo Joaquín Barreda y aceptado en la Dirección de Escuelas, aunque sólo estuvo vigente un año. Como complemento destacó la creación de “clubes agrícolas” de pequeños avicultores o criadores de porcinos, propuesta que en 1930 fue llevada a Entre Ríos. Allí, con la dirección técnica del agrónomo Julio Pianillo, director de la escuela Urquiza de Villaguay, se formaron el ave club y el floral club (Barneda, 1936: 215) Barneda había difundido sus ideas en numerosos artículos, y las mismas fueron compartidas y aplaudidas por destacados normalistas. Ya en el Congreso Cultural de Educación, realizado en la Escuela Normal de Paraná en 1920 por su cincuentenario, entre las declaraciones se aprobaban esas iniciativas al presentarse el plan por el delegado de la Dirección de Escuelas de Buenos Aires, Víctor Mercante. Asimismo el pedagogo Pablo Pizzurno exhortaba a Barneda a proseguir en el esfuerzo, con una valoración negativa de la orientación que había sufrido la enseñanza en las escuelas normales en la década de 1920, a la que consideraba alejada de la realidad (Barneda, 1936: 151).

REFLEXIÓN FINAL

No cabe duda de que el normalismo fue la corriente dominante en los orígenes del sistema educativo moderno en Argentina, y del papel fundamental que al respecto jugó la Escuela Normal de Paraná como centro irradiador de sus ideas. Dentro de una valoración general del trabajo manual en la escuela, siguiendo las tenden-

cias europeas de las últimas décadas del siglo XIX, algunos pedagogos normalistas incluían al trabajo agrícola que si era realizado en el medio rural no sólo cumpliría una “finalidad moral superior” sino que conduciría al uso de técnicas más apropiadas y serviría de apoyo a la subsistencia de la familia rural.

En el contexto socioeconómico de la Argentina agro exportadora y la inmigración masiva, la provincia de Entre Ríos fue escenario de algunas acciones llevadas a cabo desde esa línea de pensamiento en la que destacaron Manuel Antequeda y Alejandro Carbó. La preparación de los maestros rurales con una especialización agraria, en combinación con la educación en escuelas agropecuarias en las cuales se finalizaba el ciclo primario y se favorecía deliberadamente la prosecución de estudios de magisterio para los egresados, era una característica propia de los proyectos derivados de las iniciativas de los pedagogos normalistas, no compartida con las escuelas prácticas de agricultura (de otras jurisdicciones), una manera incluso de ampliar y defender el campo de competencia de la docencia normalista. Estos jóvenes luego tendrían a cargo los distintos niveles del sistema educativo público en el ámbito rural entrerriano.

Sin embargo, una gran parte de la argumentación que fundamentaba estas actividades respondía a los mismos tópicos expresados por los ingenieros agrónomos que actuaban en el Ministerio de Agricultura de la Nación y otras reparticiones provinciales. La premisa fundamental era afirmar que en nuestro país no existía una tradición agraria, por lo que era necesario formar al “verdadero agricultor argentino”, particularmente en una provincia donde las comunidades inmigrantes establecidas en las colonias tenían un peso social sumamente importante. Las propuestas no se planteaban modificar la estructura social; la acción pedagógica⁹ implicada en esta educación agropecuaria más bien tendería a reproducirla. Detrás de los propósitos pedagógicos y de fortalecimiento de la nacionalidad argentina, subsistía el deseo de afianzar el arraigo a la tierra, introducir la racionalidad en la explotación y evitar migraciones a las ciudades que se pudieran transformar en situaciones conflictivas.

La finalidad misma expresada en el discurso de adaptar la enseñanza a las necesidades del campo puede verse también en el sentido de profundizar la división entre lo rural y lo urbano, incluso para los maestros, evidenciado en la diferencia curricular entre las escuelas normales dedicadas a formar docentes para uno y otro medio, no sólo en cuanto a la especialización agraria, sino también en una formación general y pedagógica más limitada.

A esta situación se agregaba el hecho de que, como suele suceder en educación, el consenso respecto a ciertos objetivos educati-

9. Según Pierre Bourdieu las acciones pedagógicas tienden siempre a reproducir la estructura de la distribución del capital cultural entre esos grupos o clases [situadas en forma diferente en las correlaciones de fuerza dentro de la sociedad], contribuyendo al mismo tiempo a la reproducción de la estructura social (Bourdieu y Passeron, 1970: 25-26)

10. Recién en 1948 se fundó otra escuela del Hogar agrícola del MAN en Bolívar (Buenos Aires). (Para este tema véase Gutiérrez, 2007: 98-108). La escuela de maestros rurales Alberdi perdura hasta la actualidad aunque con las modificaciones curriculares propias de los cambios educativos realizados en el país; apenas en 1982 ingresaron mujeres. Actualmente comprende una escuela polimodal mixta con especialidad agrotécnica y turismo, y un instituto superior de profesores, y depende de la Universidad Autónoma de Entre Ríos. Las escuelas agrotécnicas de Villa Urquiza, Villaguay y Nogoyá son asimismo continuadoras de las fundadas a principios del siglo XX.

vos entre el cuerpo docente, los pedagogos y aun grupos de los sectores dirigentes no siempre lleva a un apoyo presupuestario efectivo, lo cual sucedió en este caso, en que proyectos muy ambiciosos para la provincia de Entre Ríos no pudieron cumplirse en su totalidad a causa de la falta de financiamiento.

Ahora bien, otra reflexión que se impone es que el alcance de las iniciativas analizadas se veía restringido por la división de género impuesta. Tanto la escuela Alberdi como las agropecuarias eran para alumnado masculino, en una época en que la feminización de la docencia estaba bastante avanzada, también en Entre Ríos, como lo reconocía el mismo Antequeda. Los cursos temporarios no hacían más que reforzar esta situación al imponer asimismo la diferente especialización para varones y mujeres, restando a éstas la preparación agropecuaria. Tales circunstancias no diferían de las de otras jurisdicciones, donde si bien imperaba la coeducación en la escuela normal, no era así en las escuelas agrícolas. La experiencia de la escuela del Hogar Agrícola de Tandil (Buenos Aires), intento desde el Ministerio de Agricultura de preparar a las maestras para brindar conocimientos de granja al mismo tiempo que economía doméstica, sólo perduró entre 1915 y 1917, subsistiendo esa enseñanza –que también implicaba una especialización de género– solamente por medio de los cursos del hogar agrícola.¹⁰

REFERENCIAS

- ABAD de Santillán (1956), *Gran enciclopedia argentina*, Buenos Aires.
- ALLEN, Rodolfo (1929), *Enseñanza agrícola. Documentos orgánicos*, Ministerio de Agricultura de la Nación (sección Propaganda e informes), Buenos Aires.
- ALLIAUD, Andrea (1993), *El maestro como categoría social: génesis y desarrollo en Argentina (1880-1915)*, Buenos Aires, CEAL.
- Archivo Histórico de la Provincia de Entre Ríos (AHER) (1913), “Inspección general presenta proyecto para el curso temporario para maestros rurales que funcionará en la escuela Alberdi”, Mesa de entradas del Consejo General de Educación, 1132, 19 de noviembre [Educación, caja correspondiente al departamento de Paraná], Paraná.
- Archivo Histórico de la Provincia de Entre Ríos (AHER) (1911), Proyecto de programas de estudio para la escuela Alberdi, Mesa de entradas del Consejo General de Educación, 2029, enero (puesto en vigencia en 1910) [Educación, caja correspondiente al departamento de Paraná], Paraná.
- Archivo Histórico de la Provincia de Entre Ríos (AHER) (1907), Ministerio de Gobierno, Ministerio de Hacienda, intercambio de notas entre diciembre de 1906 y 22 de mayo de 1907 [Educación, caja correspondiente al departamento de Paraná], Paraná.
- Archivo Histórico de la Provincia de Entre Ríos (AHER) (1905), “Informe de la Inspección General” [Educación, caja correspondiente al departamento de Paraná], Paraná [trata de la situación educativa general en la provincia, incluye en la misma las escuelas rurales y las “escuelas especiales”: la escuela Alberdi y las agropecuarias de Villa Urquiza y Villaguay].
- ASCOLANI, Adrián (comp.) (1999), *La educación en argentina. Estudios de historia*, Rosario, Ediciones del Arca.
- BARNEDA, Joaquín (1936), *La agricultura en la escuela primaria*, Dirección de Agricultura, Ganadería e Industrias, La Plata.

- BARNEDA, Joaquín (1919), *Iniciativas y experiencias dentro de la escuela primaria. Manualidades y orientación agrícola*, La Plata, Dirección General de Escuelas.
- BARNEDA, Joaquín (1919), “La orientación agrícola de la enseñanza primaria”, tesis para optar al título de ingeniero agrónomo, Universidad Nacional de La Plata.
- BOBBIO, N., Matteucci, N. y Pasquino, G. (1997), *Diccionario de política*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- BOSCH, Beatriz (1978), *Historia de Entre Ríos*, Buenos Aires, Plus Ultra.
- BOSCH, Beatriz (1993), “Irradiaciones del normalismo paranaense”, mimeo., Buenos Aires.
- BOTANA, Natalio (1994), *El orden conservador. La política argentina entre 1880 y 1916*, Buenos Aires, Sudamericana.
- BOURDIEU, Pierre y Jean-Claude Passeron (1970), *La reproducción. Eléments pour une théorie du système d'enseignement*, París, Les Editions de Minuit.
- CARLI, Sandra (1995), *Entre Ríos. Escenario educativo, 1883-1930*, Entre Ríos, Universidad Nacional de Entre Ríos.
- CARLI, Sandra (1993), “Modernidad, diversidad cultural y democracia en la historia educativa entrerriana (1883-1930)”, en Adriana Puiggrós (direc.), T. Artieda, S. Carli y otros, *La educación en las provincias y territorios nacionales (1885-1945)*, Historia de la educación en la Argentina, IV, Buenos Aires, Galerna.
- CHÁVEZ, Juan Ramón (1913), *Necesidad de realizar la enseñanza agrícola e industrial en la escuela primaria*, Córdoba, Ministerio de Agricultura de la Nación [informe como Agrónomo regional de esa provincia].
- DUSSEL, Inés (1996), “Escuela e historia en América Latina. Preguntas desde la historia del currículum”, en Héctor Rubén Cucuzza, *Historia de la educación en debate*, Buenos Aires, Miño y Dávila, pp. 249-268.
- DUSSEL, Inés (1993), “Victor Mercante (1870-1934)”, *Perspectivas: Revista Trimestral de Educación Comparada*, París, UNESCO, vol. 23, núms. 3-4, pp. 808-821 [disponible también en soporte electrónico].
- El Alberdino* [órgano editado por el Centro Alberdino de egresados de la escuela Alberdi desde 1945 a la actualidad].
- Escuela Juan B. Alberdi (2004), “100° aniversario de la escuela Alberdi”, informe mecanografiado realizado en la conmemoración del aniversario de la Escuela [conservado en la biblioteca de la institución], Oro Verde, Paraná.
- Escuela Juan B. Alberdi (1919), *Libro copiator*, Informe, Provincia de Entre Ríos, Oro Verde, Paraná.
- Escuela Juan B. Alberdi (1909), “Informe del director de la escuela Alberdi sobre la organización, resultados, necesidades del establecimiento”, 20 de noviembre, Oro Verde, Paraná, Provincia de Entre Ríos, Dirección General de Enseñanza Pública.
- Estación Experimental Agropecuaria Balcarce- Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria (1994), *Hoja informativa*, núm. 30, Santa Fe.
- GALLARDO, Ángel (1910), “La enseñanza agrícola en la República Argentina”, en *República Argentina, Censo general de Educación del 23 de mayo de 1909*, t. III, Buenos Aires, Monografías.
- GUTIÉRREZ, Talía (2007), *Educación, agro y sociedad. Políticas educativas agrarias en la región pampeana, 1897-1955*, Bernal, Universidad Nacional de Quilmes Editora.
- GUTIÉRREZ, Talía Violeta (2005), “Estado, educación y sociedad rural en la región pampeana, 1897-1955”, tesis doctoral, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación-Universidad Nacional de La Plata, mayo.
- GUTIÉRREZ, Talía Violeta (2002), “El mundo rural pampeano en el discurso educativo peronista. Buenos Aires, 1946-1955”, *Cuadernos del PIEA*, núm. 16, Facultad de Ciencias Económicas-Universidad Nacional de Buenos Aires, pp. 5-34.
- GUTIÉRREZ, Talía Violeta (1999), “Infancia, educación y mundo rural en la región pampeana. La orientación agrícola en la escuela primaria, 1900-1955”, *Revista de Historia Bonaerense*, “Niños”, Instituto Histórico del Partido de Morón (provincia de Buenos Aires), núm. 19, abril, pp. 45-48.
- Instituto de Estudios Sociales de la Ciencia y la Tecnología, Universidad Nacional de Quilmes (1999), *Proyecto Ameghino* [en línea: www.argiropolis.com.ar].
- KRAFT, Guillermo (ed.) (1955), *Quién es quién en la Argentina*, Buenos Aires, Kraft.

- LÓPEZ, María del Pilar (1999), "La educación de rusos judío y alemanes del Volga en Entre Ríos. Conflictos político-pedagógicos (1880-1910)", en Adrián Ascolani (comp.) *La educación en Argentina. Estudios de historia*, Rosario, Ediciones del Arca, pp. 71-83.
- MARTÍNEZ, Francisco (1911), *Proyecto de ley presentado a la honorable legislatura*, Paraná, s/e.
- MERCANTE, Víctor (1915), *Metodología de la enseñanza primaria*, 2ª. ed., Buenos Aires, Cabaut y Cía., segunda parte.
- MERCANTE, Víctor (1897), *La educación del niño* [faltan casa editora y lugar de edición].
- MIATELLO, Hugo (1899), *Pedagogía del trabajo agrícola en la escuela primaria*, Buenos Aires, La Agricultura.
- Ministerio de Agricultura de la Nación (1924), *Memorias*, Buenos Aires.
- Provincia de Entre Ríos (1949), *Cuatro años de gobierno. Política agraria*, Paraná [sin paginar].
- Provincia de Entre Ríos (1915-1916), *Síntesis estadística*, Paraná.
- Provincia de Entre Ríos (1915), *Resolución del Consejo General de Educación sobre las escuelas extranjeras de Instrucción primaria*, Paraná.
- Provincia de Entre Ríos (1913), *Legislación de la educación común de la provincia de Entre Ríos*, Paraná, publicación oficial.
- Provincia de Entre Ríos (ca. 1912), *El Estado de Entre Ríos*, Paraná.
- Provincia de Entre Ríos (1911- 1912), *Memorias*, Paraná, Dirección General de Escuelas.
- Provincia de Entre Ríos (1906), *Memoria*, Paraná, Dirección General de Enseñanza Pública.
- Provincia de Entre Ríos (1896), *Ley de educación común-1886*, Paraná [esta ley también establecía la creación de asilos rurales cuando fuera conveniente].
- Provincia de Entre Ríos (1884-1924), *Índice de leyes*, Paraná, Cámara de Senadores de la Provincia de Entre Ríos.
- Provincia de Santa Fe (1926), *Boletín de Educación*, Santa Fe, Consejo Provincial de Educación.
- PUIGGRÓS, Adriana (dir.) (1997), *Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina (1955-1983)*, *Historia de la educación en la argentina VIII*, Buenos Aires, Galerna.
- PUIGGRÓS, Adriana (1996), *¿Qué pasó en la educación argentina? Desde la conquista hasta el menemismo*, Buenos Aires, Kapeluz (Triángulos Pedagógicos).
- PUIGGRÓS, Adriana (dir.) (1992), S. Carli, , A. de Luca y otros, *Sociedad civil y Estado en los orígenes del sistema educativo argentino. Historia de la Educación en la Argentina II*, Buenos Aires, Galerna.
- PUIGGRÓS, Adriana (1990), *Sujetos, disciplina y curriculum en los orígenes del sistema educativo argentino*, Buenos Aires, Galerna.
- SALVADORES, Antonio (1966), *Historia de la instrucción pública en Entre Ríos*, Paraná, Museo Histórico de Entre Ríos.
- TEDESCO, Juan Carlos (1986), *Educación y sociedad en la Argentina*, Buenos Aires, Solar.
- TENTI Fanfani, Emilio (2001), *Sociología de la educación*, Buenos Aires, Universidad Nacional de Quilmes.
- UZÍN, Carlos (1979), *La escuela Normal de Paraná. Antes y después de la creación de la Facultad de Ciencias Educativas*, Paraná, UNER.
- VEGA, Alberto (1905), *Escuelas especiales en la provincia de Entre Ríos*, Buenos Aires, Imprenta Biedma.
- YANNOULAS, Silvia (1996), *Educación: ¿una profesión de mujeres? La feminización del normalismo y la docencia (1870-1930)*, Buenos Aires, Kapeluz.