

Educación rural, regionalización y afianzamiento de la 'argentinidad': una preocupación de la prensa territorial en la década de 1910

María Angélica Diez & Talía Violeta Gutiérrez

Resumen

En este trabajo se analizan los discursos y las propuestas de reforma legislativa efectuadas por la prensa acerca de la enseñanza rural en los territorios nacionales de Argentina en la década de 1910, y se los confronta con otros discursos sobre educación y con la política educativa oficial. En los territorios, la prensa fue fundamental en la transmisión al gobierno nacional de proyectos de reforma legal, entre ellos los referidos a las escuelas rurales. La preocupación era la constitución de un sistema educativo adaptado a las condiciones regionales, como un medio de fomentar el 'progreso' y el desarrollo económico. Se resaltó la necesidad, expresada también por algunos sectores dirigentes, de una orientación productiva agraria en las escuelas. La idea de educar al ciudadano era manifestada por la prensa y recalca en las referencias al magisterio en los territorios, aún cuando sus habitantes no tuviesen plenitud de derechos soberanos. Se buscaba unificar el perfil del egresado en base a un 'habitante de ciudad'; pero, a su vez, se insistía en regionalizar la enseñanza en respuesta a las necesidades productivas, reforzando la 'argentinidad' ante la incidencia poblacional extranjera y, en algunos territorios, la aborígen. El maestro se asimiló a la imagen de un apóstol de la nacionalidad. En el caso de los aborígenes, la prioridad fue 'civilizarlos' –autodefensa de la sociedad blanca– bajo una visión etnocéntrica y racista.

Palabras clave: educación regional y rural, territorios nacionales, prensa, identidad nacional.

Rural education, regionalization, Argentinian-ness: A dilemma for the press of La Pampa in the 1910s

Abstract

This work analyses the discourse and legislation reform of rural education in the National Territories of Argentina set forth by the press during the 1910 decade. These discourses and proposals are contrasted with other education discourses and with the official policy on this matter. In the National Territories the press was instrumental in the transmission of legal reform projects –among them those concerning rural education– to the Federal Government. Its main concern was the establishment of an education system adapted to regional conditions, as a way of enhancing "progress" and economic development. The need was stressed of an orientation towards agricultural production in the school curricula, a view also supported by certain leading sectors. The idea of educating the citizenry was enhanced by the press and reinforced in the

educational institutions of the Territories, even if their inhabitants did not enjoy full sovereign rights. The aim at that time was to unify the graduate profile as a “city dweller”, but at the same time insisting in a regionalization of teaching according to production needs and requirements. “Argentineness” was reinforced in view of the incidence of immigrant populations and, in some cases, of aboriginal inhabitants. In the territories, the teacher was deemed to be an image of the “apostle of nationality”. In the case of aboriginal populations, the priority was to “civilize” them –an autodefense of white society– under an ethnocentric and racist viewpoint.

Keywords: regional education, nacional territorios, press, rural education, national identity.

Educação rural, regionalização e afirmação da ‘argentinidade’: Uma preocupação da imprensa territorial na década de 1910

Resumo

No presente trabalho se analisam os discursos e as propostas de reforma legislativa efetuadas pela imprensa sobre o ensino rural nos territórios nacionais da Argentina na década de 1910, e os confrontam com outros discursos sobre educação e com a política educacional oficial. Nos territórios a imprensa foi fundamental na transmissão ao governo nacional de projetos de reforma legal, entre eles os referidos às escolas rurais. A preocupação era a constituição de um sistema educacional adaptado às condições regionais, como um meio de fomentar o “progresso” e o desenvolvimento econômico. Foi ressaltada a necessidade, expressa também por alguns setores dirigentes, de uma orientação produtiva agrária nas escolas. A idéia de educar o cidadão era manifestada pela imprensa e recalçada nas referências ao magistério nos territórios, mesmo quando seus habitantes não tivessem plenitude de direitos soberanos. Se buscava unificar o perfil do formando com base em um “habitante da cidade”; porém, por sua vez, se insistia em regionalizar o ensino em resposta às necessidades produtivas, reforçando a “argentinidade” ante a incidência populacional estrangeira e, em alguns territórios, a aborígine. Ao mestre se assimilou a imagem de um apóstolo da nacionalidade. No caso dos aborígenes, a prioridade foi “civilizá-los” sob uma visão etnocêntrica e racista.

Palavras chave: educação regional e rural, territórios nacionais, imprensa, identidade nacional.

Introducción

En un contexto en que el 'progreso' era un objetivo central de los sectores políticos e intelectuales de la Nación, el afianzamiento del sistema educativo en los territorios nacionales constituía un tema central. La consolidación de ese sistema en la década de 1910, en el que jugaba un papel decisivo la escuela rural por la conformación económica y demográfica de los territorios, iba acompañada de un discurso que giraba alrededor de algunos temas. La adaptación regional de la enseñanza con un objetivo económico, la necesidad de afianzar la 'argentinidad' como un signo de la época –especialmente en las zonas de frontera– y la 'visión del otro' –en especial la integración del indígena– eran motivos de discusión y de proyectos educativos. Estas preocupaciones unían a los habitantes de los territorios nacionales –con problemas compartidos– y a sectores dirigentes para enfrentar la 'cuestión agraria' en una década signada por la conflictividad.

El discurso educativo de funcionarios nacionales proporcionaba las líneas fundamentales en las que se enmarcaba la organización escolar. Sin embargo, el tema era también preocupación fundamental del magisterio, de los ingenieros agrónomos y de la prensa (1).

Este estudio confronta las fuentes periodísticas –fundamentalmente las Actas del Congreso de la Prensa Territorial de 1917 en La Pampa– con documentación oficial (proyectos legislativos y escritos de los Ministerios de Agricultura y de Educación) y bibliografía de época, que tratan la educación rural en los territorios, con particular mención a La Pampa.

La situación de los territorios nacionales en el contexto de los procesos históricos generales de la Argentina fue francamente relegada de las grandes líneas historiográficas centradas en la región pampeana en torno a Buenos Aires y el litoral, pese a que, los territorios nacionales, por su duración y por su importancia poblacional y económica –especialmente algunos de ellos como La Pampa–, impusieron características a la acción del Estado y, quizás, a la sociedad civil de los mismos (2). Esta tendencia historiográfica empezó a revertirse en las últimas dos décadas (3). En los últimos años comenzaron a publicarse trabajos acerca de la educación en los territorios como problema historiográfico, con enfoques no tradicionales, como los referidos al protagonismo de las mujeres en la enseñanza desde una perspectiva de género complementando una tendencia a nivel de la historia nacional (4). La educación rural se analizó inserta en estudios más generales –por la ruralidad de estas sociedades involucran el medio rural– o centrados en la región pampeana (5). Pese a los avances historiográficos son escasos los aportes teóricos y metodológicos referidos a la historia de la educación (Cucuzza 1996).

La continua referencia a esta cuestión en los discursos de la época, con un interés que traspasaba los temas económicos, de identidad y de frontera, llevó a que se generaran flujos de opinión no sólo desde los propios ámbitos territoriales sino también desde los espacios nacionales. Es importante enfocar el problema de la educación rural a partir de

la confrontación de las visiones y discursos de los diversos actores sociales, y ese es el objetivo de este trabajo. Entre los discursos analizados se consideraron fundamentalmente los de la prensa.

Los estudios acerca de la prensa escrita, su circulación, mercado y lectores suscitaron en los últimos dos décadas un marcado interés para las ciencias sociales y historia cultural; buena parte de ellos tratan las relaciones entre política, opinión pública y prensa o, en sentido más amplio, la cultura (6).

Se reconoce la importancia de la prensa en la vida territorial, puesto que la misma jugó un papel central en estas poblaciones que veían restringidos sus derechos soberanos para incidir en la esfera legislativa nacional, donde estaban impedidos de tener representantes, aunque se tomaban decisiones que los involucraban (7). Así, la prensa tuvo un protagonismo destacado como constructora de ciudadanía, mientras asumía perfiles parlamentarios al arrogarse el derecho a constituirse en un espacio de representación de los intereses de la sociedad, atribuirse la capacidad para definir los problemas que debían ser dirimidos y emitir proyectos legales. Es decir, por la particular posición de los territorios en el concierto nacional, la prensa se convirtió en un foro de deliberaciones –reflejado en el Primer Congreso de la Prensa Territorial–, produciendo una tensión al interior de la propia prensa entre la idea de convertirse en cuarto poder y la de asumir un papel parlamentario (8). Así, se abocó a proponer proyectos de leyes o de reformas a las vigentes, entre los que ocuparon un particular interés los destinados a la educación, para comprometerla con las necesidades productivas regionales, fortalecer la ‘argentinidad’ desde la escuela y propender a cierta inclusión de los inmigrantes y los aborígenes.

El lugar de la prensa en los territorios nacionales

El surgimiento de la prensa en los territorios a fines del siglo XIX se inserta en el contexto del corrimiento de la frontera y formó parte del ideario ‘civilizador’ que guiaba a los gobernantes, con quienes compartía las ideas de ‘progreso’ y ‘orden’ aún cuando se declararan independientes u opositores del poder político.

La determinación jurídica de estas gobernaciones como territorios nacionales y no como provincias será una marca que atravesará el discurso periodístico. Se formaron diferentes sensibilidades que aludieron a la constitución de varias configuraciones identitarias colectivas, entre ellas una ‘identidad territorial’ junto a una ‘provincial’, proyectada hacia el futuro; una ‘nacional’, con afán de inclusión, y otras regionales, como podía ser la ‘pampeana’.

La prensa constituyó una forma de dominio de un capital simbólico que se insertó en la constitución del tejido político y socio-cultural, y fue relevante en la conformación de las sociedades territoriales durante sus primeras décadas. Más aún, porque los

espacios de discusión política eran casi inexistentes, la educación formal era deficiente y las bibliotecas públicas eran escasas. Así, maestros, profesionales, escritores y otros representantes de los sectores 'ilustrados' se ligaron a los órganos de prensa, como forma de ejercer una cuota de poder y construir un espacio de comunicación, participación, sociabilidad y decisión del accionar colectivo. La prensa fue, a la vez que un medio informativo y cultural, un espacio de formación de la opinión pública, haciendo que la 'esfera pública' no se agotara en las representaciones políticas, sino también un campo de representaciones sociales y culturales.

La prensa en los territorios reflejó la cercanía temporal con la 'conquista del desierto' y sus inicios son simultáneos a la constitución de las gobernaciones. En La Pampa, en 1885 se fundó el periódico *El Obrero de La Pampa* (General Acha), que da cuenta de este nacimiento conjunto. Los fundadores solían ser miembros del ejército. *El obrero...* fue creado por el Coronel M. J. Campos, y *La Capital* (General Acha, 1893) por el General E. Pico, otro militar partícipe de la conquista y convertido en Gobernador.

Es notoria la cantidad de distintas expresiones de prensa que hubo en los territorios durante estas primeras décadas. Para 1917, fueron convocados al Primer Congreso de la Prensa Territorial –reunido en Santa Rosa– al menos 75 órganos de prensa, de los cuales 33 eran de La Pampa y 42 de los demás territorios nacionales (10 de Chubut, 9 de Chaco, 7 de Santa Cruz, 7 de Río Negro, 5 de Misiones, 3 de Formosa y 1 de Neuquén) (9).

Entre las características de esta prensa se destacan la estrecha relación entre periodismo y literatura, así como entre prensa y magisterio. También la cuestión política impregnaba el discurso periodístico. Esta relación estrecha con la política no impidió que la mayoría de los órganos –con persistencia y continuidad en su edición– manifestaran el deseo de constituirse en medios informativos independientes con mayor profesionalismo (periodismo moderno). Los textos periodísticos territoriales fueron elocuentes en ideas y conceptos que inculcaban en la sociedad civil las capacidades ciudadanas. En ellos se entrelazaban los conceptos de 'democracia', 'soberanía', 'voluntad del pueblo', 'vida federativa', 'legitimidad', 'derechos', entre otros, que reflejaban la intención de crear conciencia acerca del interés público y del compromiso colectivo en asuntos de bien común.

Las vinculaciones entre prensa y magisterio se manifestaron a través del fomento del periodismo escolar, que se dio con fuerza inusitada en la década de 1910, así como en número de propietarios-fundadores y/o directores o periodistas que eran maestros (10). Educacionistas-periodistas –a veces por medio de publicaciones dedicadas a temas educativos como L. Brudaglio (*El Yunque*, General Pico)– pensaban que los maestros tenían responsabilidad de inculcar principios de ciudadanía e involucrarse con las cuestiones del entorno social como parte de la tarea docente, señalando una diferencia con el mode-

lo válido para lugares más urbanizados. D. Mantovani –maestro en La Pampa– expresó en 1910, en la *Revista de la Asociación de Maestros*, que la misión de los maestros es:

[...] una acción social poderosa que [...] deben ejercer en el ambiente en que actúan, saliendo del recinto escolar para enseñar en todas partes: en la biblioteca popular y en la prensa; en el club y en el hogar; en el palacio y en el rancho; en el taller y en la granja; en el instituto bancario y en el comercial; en el teatro y en el templo; en la calle y en la plaza pública [...]. (11)

El periódico *Neuquén* sintetizó del periodismo de estas regiones era “la verdadera e indiscutible fuerza de las ‘colonias’ argentinas, para hacer escuchar y comprender a los hombres de la Capital Federal nuestras demandas” (12). Así, la prensa se definió como el espacio más apropiado y con capacidad intelectual desde donde realizar las críticas a los tres poderes del gobierno; la evaluación era que, al no ser parte de su estructura, podían tener una posición más directa de representación y de defensa de los intereses del pueblo. Subyace en los textos periodísticos la legitimidad que les daba ser núcleos de poder intelectual, más aún en espacios sociales donde la alfabetización y la educación no estaban generalizadas por las limitaciones presupuestarias, las extensas distancias, la falta de escuelas y la escasez de maestros.

La matriz común de los discursos periodísticos era la idea de ‘progreso’ y de ‘patriotismo’ que declaraban legítimo para los habitantes de los territorios, aún cuando no gozaran de todos los derechos ciudadanos, con una clara intención de inclusión. Finalmente, está la idea del ‘deber moral’ que compartían con la familia y la escuela y que debían inculcar en la sociedad.

La educación rural

Las escuelas de los territorios estaban regidas por la ley 1420 de 1884, dependían del Consejo Nacional de Educación y la supervisión correspondía a la Inspección General de Escuelas de Territorios (13). Las demandas por educación siguieron la dinámica poblacional, pero existían diferencias –por la heterogeneidad derivada de los altos porcentajes de extranjeros y la presencia aborigen– que planteaban problemas específicos, agravados en las escuelas de zonas de frontera.

La escuela pública se instaló en el momento en que los territorios se abrían a la colonización: “estaría presente desde el origen mismo del proceso que daría lugar a la vida social organizada de sus pueblos” y, por eso, la escuela “pasó a ser ‘la’ institución pública por excelencia [...] que corporizaba para esas regiones la presencia del Estado nacional” (Artieda 1993: 307).

La prensa nacional se refirió –desde principios del siglo XX– al problema educativo en los territorios, especialmente a la escasez de escuelas. Dadas las características y la

distribución de la población, un gran porcentaje del sistema correspondía a la educación rural. Se resaltaba la relación entre el aumento de población, el desarrollo de la agricultura y el número de escuelas. En ese sentido, el mayor problema lo presentaba La Pampa. En 1902, El País (Buenos Aires) afirmaba era “imperiosa la necesidad de más escuelas” en los territorios, dado que “el desarrollo de la agricultura ha agrupado considerablemente la población en varios parajes, formando núcleos en los que las escuelas pueden hacer sentir su acción con provecho” (14). En la década de 1910 la situación persistía: había áreas con numerosa población en edad escolar (60 ó 70 niños) que no accedía a la educación. En muchas ocasiones la ayuda para solucionar estos problemas provenía de los particulares (propietarios de campos o compañías colonizadoras), que donaban al Estado una fracción de tierra e incluso construían los edificios escolares (15).

Desde algunos ámbitos de los sectores dirigentes se manifestaba la preocupación por el tema, expresada como la necesidad de educar a la ‘masa rural’. Las diversas modalidades educativas –escuelas de primeras letras, escuelas agrarias, normales para maestros rurales– estaban en general ligadas al sistema productivo. Eran parte de las políticas para un uso más racional del suelo, además de aquellas tendientes a afirmar la identidad nacional y lograr el arraigo a la tierra, en el marco del control social previsto por la elite dirigente.

En cuanto a la función que debían cumplir los docentes, se acentuaba la idea de ‘misión’ que – en la época– se le atribuía al magisterio, asociada a la extensión de sus acciones en el ambiente social. En las zonas rurales, la escuela era a menudo uno de los pocos vínculos con el mundo extra-rural y lugar de socialización para las familias y comunidades aisladas. Esta visión del maestro quedó de manifiesto en publicaciones de la época con conceptos como ‘predicar’, ‘verdadero apóstol’, ‘alto ministerio’ (16). En 1910, al crearse la Asociación de Maestros ‘Primer Centenario de Mayo’ de La Pampa, D. Mantovani se refirió a esta ‘misión’ en los territorios, expresando que “allí la escuela es centro, es el foco, es el faro, es el movimiento inicial de la acción social”. Asimismo, definió a los docentes como “directores del cuerpo y del alma”, y se refirió a la necesidad de ‘talento’, ‘cordura’, ‘prudencia’, ‘afinación’, ‘tacto’, para que manejaran “con santo intelecto y alma noble el ambiente y lo lleven a grandes pasos hacia su progreso” (17). La cuestión moral no quedó fuera de esta concepción y cubrió a la escuela moderna con una aureola de religiosidad laica. Así, L. Brudaglio –periodista y maestro socialista– llamó a D. Mantovani “venerable prelado del magisterio” y le pedía “que siguiera predicando los evangelios de una nueva religión, la religión de los párvulos” (18).

La idea de ‘misión’ iba unida a la de ‘vocación’, haciendo referencia a un maestro ‘competente’, ‘entusiasta’, que pone todo su ‘empeño’ y se hace ‘sirviente’ de una gran causa. Esta causa era la consolidación del Estado Nacional y su ‘modernización’: civilizar, regenerar, disciplinar, a una población ‘desajustada’ (Alliaud 1994).

La finalidad 'productiva' de la educación rural y el control social

La necesidad de adaptar la educación a las características regionales y, en particular, la orientación agrícola, fue una preocupación constante de los ingenieros agrónomos y del magisterio rural, a raíz de la importancia de la producción agraria en la economía. En la segunda década del siglo XX, T. Amadeo –agrónomo y abogado, vinculado al Ministerio de Agricultura, a las Facultades de Agronomía de La Plata y Buenos Aires y al Museo Social Argentino– fue un defensor de la orientación agrícola en la escuela y de la preparación especial del magisterio. Amadeo (1930) opinó que la educación rural era uno de los problemas más importantes a tratar en el área de la instrucción pública, ya que “toda la población del país, directa o indirectamente, vive de la riqueza producida en el campo” (Amadeo 1930: 3).

Para incorporar la orientación agrícola a las escuelas, uno de los problemas era la semejanza entre los planes de estudio de las escuelas rurales con los de las urbanas. Por lo tanto, quienes defendían este tipo de enseñanza proponían adecuarlos al medio campesino, incluyendo la observación de plantas y animales de granja, así como problemas y cálculos rurales. Los programas debían considerar ejemplos del agro, si bien también correspondía formar a los docentes en esas habilidades y capacidades.

En una década de conflictividad agraria en la región pampeana, que se aquietó luego de 1921 –al aprobarse la ley de arrendamientos y mejorar la situación económica–, los representantes de los sectores dirigentes exhibían sus preocupaciones en torno a la población rural. La educación fue una de las maneras propuestas para enfrentar la “cuestión social agraria”. Así lo entendió el diputado radical C. Rodríguez al plantear, en 1916, la necesidad de instalar huertas, chacras experimentales y escuelas, fundamentando su propuesta en que la mayor parte del trabajo en la agricultura estaba a cargo de inmigrantes y necesitaban de esta formación (19).

En el Congreso de la Prensa de 1917, C. Fernández (representante de Neuquén) destacó como “error fundamental” del Consejo Nacional de Educación el “plan simétrico” de enseñanza que desconocía la diversidad regional y la necesidad de adecuar los métodos y contenidos a cada zona. Se debía revertir tal situación para que los ciudadanos “puedan desarrollar eficazmente sus energías en el medio en que actuarán y con el objeto de facilitarles la prosperidad individual y la contribución que han de acoplar al acervo común para crear el bienestar colectivo” (20). En Neuquén debía enseñarse lo relacionado tanto con la riqueza agrícola y ganadera como con la del subsuelo, incluyendo las prácticas más esenciales de las industrias extractivas. C. Latorre propuso –con el apoyo del Inspector General de Enseñanza– la creación en Neuquén de una Escuela Normal para formar maestros y directores para los Territorio. El objetivo era impulsar el desarrollo económico de estas regiones (21).

Incluir la agricultura en los planes de estudio comunes en forma de ‘orientación agrí-

cola' era una idea reconocida tanto por los representantes de la prensa territorial como por funcionarios y miembros de la elite dirigente nacional. Por otro lado, esa orientación permitiría que la mayor parte de los hijos de los chacareros, que no concurrían a establecimientos especializados, adquirieran un rudimento de esos conocimientos que mejorarían las prácticas agrícolas. Se intentaba también combatir la apatía del habitante del campo por la educación de sus hijos.

En general, la relación entre la escuela y la preparación para el trabajo agrícola era débil (Ascolani 2000). En pocos casos estos objetivos se habían logrado. En La Pampa se citaba el establecimiento educativo de Telén, con esta orientación y que en 1902 funcionaba con más de 60 niños. Éstos recibían instrucción teórica general y práctica de agricultura, para lo cual disponían cada uno de un retazo de tierra y útiles, y cada alumno tenía la libertad de disponer de sus productos (22).

Asimismo, se planteaba que era necesario realizar otros cambios, como la modificación de los períodos de clases a fin de adecuarlos a los ciclos agrícolas e impedir el 'desbande escolar' durante las épocas de cosechas. Esto, además, frenaría la presión que los padres, dedicados a las tareas agrícolas, ejercían para que los docentes les otorgaran "certificados de promoción de sus hijos que no podían concurrir a las clases públicas debido al trabajo de la cosecha" (23). D. Mantovani comentó que esta situación comenzaba al inicio de la primavera y aumenta hasta que, "en noviembre, época de la terminación de las clases en las escuelas de la Nación, las aulas están casi vacías" (24). Pero no le solicitaba al Estado liberar a los niños de los trabajos agrícolas —como el de boyeros para los varones y las tareas del hogar para las niñas—, sino adecuar el calendario escolar al agrícola. Si bien había que asegurar el cumplimiento de la ley de Educación Común, era necesario respetar "la naturaleza del trabajo de los habitantes que contribuyen a la prosperidad nacional" (25). No era plantada como una cuestión pedagógica, sino de sometimiento del régimen escolar al productivo.

Se reconocía la importancia de la preparación de la 'masa rural' como 'factor económico', ya que cuanto más culto fuera el agricultor, más preparado estaría para poner en práctica métodos racionales de producción, y también como 'factor social', pues se lograría un ambiente de mayor libertad y dignidad humanas. Sin embargo, el objetivo principal que prevaleció en la época, fue asegurar el asentamiento de la familia en el campo (Amadeo 1930; Fernández 1912).

En 1908, el Vocal del Consejo Nacional de Educación, J. Zubiaur, realizó una gira por las zonas más fértiles y productivas (este y centro) de La Pampa. Zubiaur era un abogado ligado al ámbito educativo, se mostraba crítico con el normalismo positivista que era la corriente dominante y manifestaba la necesidad de dar protección a los niños (Carli 2002). En su informe evaluó que la orientación en la escuela rural debía ser esencialmente de enseñanza práctica. Por eso indicaba "la necesidad de solicitar una chacra

para la escuela rural” con la finalidad de desarrollar capacidades prácticas en agricultura, horticultura, jardinería, ganadería y sus derivados, que únicamente se adquieren “haciendo y operando”. Esto requería buenos planes educativos y ciertas extensiones de tierras (26). No resulta casual que Zubiaur manifestara esa postura en 1908, ya que ese año se había creado la División de Enseñanza Agrícola – dependiente del Ministerio de Agricultura de la Nación– y se dispuso la adecuación de las escuelas prácticas con la especialidad agrícola o industrial, así como de dotar a la enseñanza agrícola de una normativa específica (27). En la reorganización se destacaba la importancia otorgada a lo regional para optimizar la producción en relación a mejoras científicas, mecanización y nuevas variedades de cultivo (28).

Sin embargo, ante estas propuestas, la prensa señaló la necesidad de cierto equilibrio para mantener en la enseñanza ciertas cuestiones que fueran comunes a todo el país: “[...] lo que importa en los territorios es que la instrucción pública se extienda [...] con la misión patriótica de combatir el analfabetismo en las inmensas regiones rurales [...] [atendiendo a] un programa limitado de conocimientos generales, de utilidad práctica y de beneficio positivo” (29). Similar argumento se esgrimía para la provincia de Buenos Aires (30).

Pero, esta premisa, también remite al tema de los ‘peligros de la instrucción’ a los que se refiere Grignon (1991) y que sirvió para justificar la limitación a lo rudimentario del saber de las clases populares, como se observa en el discurso conservador. En Argentina, el ‘peligro’ sería, para estos sectores, que los jóvenes con mejor educación emigraran a las ciudades o pretendieran ingresar en niveles de estudios pensados para otros sectores sociales, hechos que producirían el efecto contrario al deseado (31). Es decir, arraigarlos al trabajo productivo que correspondiera a cada región (agricultura, ganadería, industria extractiva...). Precisamente, la adaptación regional de la enseñanza con un objetivo prioritariamente económico buscaba lograr un efectivo asentamiento en el campo. La prensa territorial lo expresa, al proponer un proyecto educativo cuya finalidad era “propiciar que, según las características productoras de cada territorio, la enseñanza tienda a formar ciudadanos capaces de desarrollar sus energías en el medio en que actuarán favoreciendo la prosperidad individual y colectiva” (32).

El delegado por Neuquén en el Congreso de la Prensa Territorial reconocía que el nivel de analfabetismo estaba decreciendo en el país. Sin embargo, la acción del Estado no proponía un plan educativo conforme a las exigencias de cada región. Eso se veía reflejado en que se construían escuelas en los lugares más poblados, donde la cooperación entre las familias ofrecía mayores posibilidades, y no faltaban las iniciativas privadas, en vez de hacerlo en las regiones más despobladas, separadas por enormes distancias, donde un número significativo de niños no tenían posibilidades de acceder a las escuelas. En estas áreas, el gobierno escatimaba la construcción de escuelas rurales, a pesar de que en

ellas podrían cubrirse no sólo las necesidades de educación de los hijos de los inmigrantes sino también la de los indígenas.

El representante neuquino afirmaba que, con su proyecto, se pretendía que “(...) los hijos de los indígenas puedan abrir su espíritu a la civilización e instruirse en las primeras letras los hijos de los valientes ‘pioneers’”; por el contrario, con la política del Consejo Nacional de Educación, se conseguiría que la República continuara “siendo un enano con cabeza de gigante” (33). Es visible la debilidad de la acción educativa estatal en el interior del país, particularmente en los territorios que, por su estatus jurídico, sus asuntos y administración le concernían directamente al Ejecutivo nacional.

El ingeniero agrónomo J. Barneda (1916), consideraba la finalidad social de la escuela rural y defendía, por ello, los espacios escolares que funcionaran colocando al niño en ambientes que reflejaran los principios de la vida en sociedad, como el de la granja “donde ejercita el hombre sus fuerzas sobre la naturaleza” (Barneda 1916: 11). En cambio consideraba que la escuela rural no educaba a los niños para la vida en la campaña, cuando el trabajo de la tierra era “cuna de la libertad, amparo del orden, cimiento de las nacionalidades” (Barneda 1916: 197).

El problema rebasaba las cuestiones meramente técnicas y aparecían afirmaciones nacionalistas. Era frecuente que el tema de la argentinidad fuera citado como uno de los objetivos básicos de la orientación agrícola y se entrelazara con la necesidad de la preparación específica de la escuela rural.

Educación rural e identidad nacional

En la década de 1910, la preocupación por la inmigración incidía en las propuestas educativas. Se publicó un informe, que había sido redactado en 1908 por el presidente del Consejo Nacional de Educación, J. M. Ramos Mejía, en el cual se observan ideas que provienen de la sociología médica positivista y de la pedagogía normalizadora que, bajo una ideología nacionalista, oligárquica y laica, consideraba que la escuela debía inculcar el sentimiento nacional, con una finalidad preventiva del desorden social (Puiggrós 1990).

La escuela cumplía en los territorios nacionales la función de fortalecer la argentinidad, particularmente importante en regiones habitadas por colonos inmigrantes, que solían formar comunidades muy aferradas a sus propias tradiciones. La finalidad era “formar al ‘hombre nuevo’, despojado de idiosincrasias, modismos y costumbres de sus familias, regiones y/o países de procedencia” (Alliaud 1994: 64), única manera que encontraron los grupos dirigentes para educar al ciudadano. Era el caso, por ejemplo, de los colonos judíos de La Pampa, la mayor parte con muy poco tiempo de residencia en el país.

El problema de la educación de los inmigrantes o de sus hijos se tornó central e implicó reclamos de fondos específicos, por ejemplo para nacionalizar las escuelas judías

de La Pampa (Alliaud 1994), como solicitó en 1916 R. B. Díaz (ex inspector general de territorios). Un año más tarde, con la presión que el Estado ejercía en educar para ‘nacionalizarlos’, la administración de Jewish Colonization Association donó seis edificios escolares para la colonia Narcise Levin. El área estaba integrada por unas 300 familias, en su mayoría rusas y judías, con muchos niños en edad escolar y adultos, en general, con conocimientos elementales. Los docentes afrontaban dos problemas: las extensas distancias y la lengua extranjera. Sin embargo, la prensa destacaba la cuestión de la asimilación y, para ello, planteaban que los maestros debían penetrar en los caracteres de la población para inculcar los sentimientos nacionales. El maestro debía compenetrarse aún más con su ‘misión’ y ‘persistencia’, como “un verdadero apóstol con la recompensa única del deber cumplido”. Así, cada maestro debería “hablar más de nacionalidad, exigir se hable castellano, conmemorar las fiestas patrias y en síntesis atraerlos y adaptarlos a nuestro pueblo y a nuestras costumbres” (34).

Era fundamental que los maestros fueran argentinos. D. Mantovani, tan comprometido con el país, reconocía las dificultades que él tenía como docente, por su origen italiano, para transmitir temas vinculados a la patria y a los próceres argentinos, especialmente en los territorios que había recorrido –Chaco, Formosa, Misiones y La Pampa–: “El maestro perfecto debe ser, aquí, argentino nativo si quiere que la infancia viva cerca de su alma y sienta el destello cívico que iluminará su obra ciudadana en días futuros” (35).

El tema de las nacionalidades fue ligado, desde los sectores dirigentes, a la llamada ‘cuestión social’ y ésta a cierta inmigración, al hacerse visibles consecuencias negativas del progreso (Girbal de Blacha 1993) (36). A esto se sumó la acción oficial contra anarquistas y comunistas, buena parte de los mismos de origen inmigrante y con pocos años de residencia en el país. Se produjeron episodios de discriminación y represión, con diferenciación por nacionalidades –la prevención fue más fuerte contra rusos, españoles y turcos– y los mayores reclamos se dieron en los territorios nacionales de la Patagonia. En este tipo de acciones la Liga Patriótica Argentina reclutaba jóvenes de los sectores acomodados territoriales e incentivaba a que los maestros fueran la garantía del espíritu nacional. La escuela pública, debía ser un ámbito para disolver las ideas extrañas (Teobaldo y Nicoletti 2007).

El refuerzo de la noción de ‘argentinidad’, central en la difusión del sistema educativo a partir de la ley 1420, se hizo más acuciante y, en el caso de los territorios nacionales, era uno de los objetivos básicos de la escuela en el medio rural, acompañando y aún subordinando a los de orientación agrícola.

El discurso sobre la enseñanza práctica en la campaña estaba impregnado de conceptos nacionalistas y, en la formación de los niños del área rural, se consideraba fundamental no sólo enseñar métodos más racionales de explotación, sino inculcar el compromiso con la Nación (Bertoni 2001). Los niños serían quienes difundirían dichos conceptos en la familia y de ésta al resto de la población.

En el Congreso de la Prensa Territorial de 1917, los representantes de la prensa solicitaron recuperar la importancia de los consejos escolares y suspender las visitas de los inspectores, ya que se convertían en “una carga inútil para el Estado” –salvo que fueran convocados por aquellos–. Esto significaba una revalorización del papel de las familias en las escuelas, ya que participaba en dichos consejos (37).

La visión del otro: los proyectos educativos de integración del indígena

En las primeras décadas del siglo XX, la preocupación por la educación del aborigen aún no implicaba modificar la visión racista; la población indígena era considerada una carga y un peligro para el resto de los habitantes territoriales. Los participantes del Congreso de la Prensa Territorial, al tratar el tema, expresaron como conclusión que: “para que el indio deje de ser un parásito y una amenaza para nosotros y nuestros bienes hay que educarlo” (38). Tal posición estaba vinculada a la concepción de la propiedad privada que imperaba en la época y que había sido establecida en la legislación nacional desde la segunda mitad del siglo XIX. Estas ideas constituían las bases de un proyecto escolar para los niños indígenas, aprobado por los representantes de la prensa territorial. Proponeían integrarlos tempranamente al sistema productivo, crear un internado con Escuela Agrícola y de Artes y Oficios en cada reducción de indios establecida en los territorios el Chaco y de Formosa y establecer instituciones análogas pero de industrias regionales en los territorios del sur. En particular, se refirieron a los niños de las tribus de Namuncurá, Paynefilú y Ancatrú del Neuquén, que tenían una concesión estatal de ocho leguas de tierra. También solicitaron que la enseñanza incluyera talleres de sastrería, carpintería, talabartería, etc., donde recibirían instrucción para confeccionar los vestuarios de los penados y agentes de policía, así como muebles y otros productos, según las necesidades de la región (39). La propuesta iba más allá de considerar sólo la instrucción y se inmiscuía en la vida familiar, ya que se disponía que los niños indígenas quedaran “bajo la tutela del Estado desde los seis años hasta la mayoría de edad” y que, cuando cumplieran la edad necesaria, fueran enrolados e hicieran el servicio militar (40). Desde distintas profesiones y orientaciones, médicos, higienistas, políticos y docentes abogaban por un marco legal que contuviera, bajo la tutela del estado, esta infancia desvalida a la que se evaluaba como en peligro moral y material. En 1919 se sancionó la ley de Patronato de Menores, promovida por L. Agoste, por la que se reglamentó la tutela por parte del Estado de los menores abandonados o delincuentes y su internación en instituciones oficiales o privadas destinadas a ese fin (Gutiérrez 2008).

La Inspección General de Territorios intentó dar una respuesta al problema de la educación indígena desde principios del siglo XX con la creación de las escuelas ambulantes, que recién en 1922 se reglamentaron. Mientras, se constituyó en Chaco, en

1907, la Sociedad Protectora del Indio, cuyas metas se alcanzarían en la reducción laica de Napalpí. Su director entre 1913 y 1916, E. Lynch Arribálzaga, propuso un proyecto educativo para el aborigen, con fines eminentemente prácticos (Mendoza 1993 y De Pompert 1989). La cuestión indígena se hacía sentir particularmente en el Territorio chaqueño donde, luego de las campañas militares (fines del siglo XIX y principios del XX), subsistieron numerosas comunidades aborígenes que, con la explotación del quebracho y la promoción de la región para el asentamiento de inmigrantes blancos, fueron obligadas a dispersarse. La prensa evidenció la preocupación y en el Congreso se decidió solicitar a la Comisión honoraria de indios que dispusiera el asentamiento de grupos de familias indígenas en las colonias, a las que se dotaría de lotes para su trabajo. Por La Voz del Chaco el delegado L. González Leiva expresó: “son los verdaderos nativos de aquellas regiones”, “se les ha perseguido, se les ha ahuyentado, se les ha despojado”. Abogaba por su incorporación a la vida nacional, denunciando que las fábricas y obrajes los habían explotado. Sin embargo, diseminarlos en colonias implicaba conscientemente “apartarlos de sus costumbres familiares”. La idea era darles “un protectorado paternal hasta llevarlos a la asimilación” y esa adaptación sería un “ejemplo saludable a los ariscos y a la obra de regeneración buscada” (41).

La institución por excelencia que debía lograr esa adaptación era la escuela oficial, que competía en los territorios –no siempre ventajosamente– con la Iglesia Católica, que actuaba principalmente a través de las congregaciones misionales (en la Patagonia los salesianos, en el Chaco los franciscanos). La prensa territorial, manifiestamente laicista, defendía el sistema educativo público, pidiendo que no se autorizaran nuevas misiones en los territorios del Norte, para “evitar en parte los efectos perniciosos y contradictorios que pudieran acarrear a las prácticas racionales de la educación primaria” (42). El representante de La Capital de Río Negro afirmaba que “es muy perjudicial porque los sacerdotes entran a las escuelas a enseñar prejuicios y fábulas, que obscurecen la mente de los niños y obstaculizan la enseñanza de los maestros. Además, introducidos en las escuelas laicas ejercen una propaganda solapada contra dichos establecimientos en beneficio de sus escuelas religiosas, de carácter comercial...” (43). De esta manera, el Congreso de la Prensa Territorial se manifestó en contra de la enseñanza religiosa.

Conclusiones

El proceso de educar al ciudadano era claramente manifestado por la prensa territorial y recurrente en las referencias al accionar del magisterio en los territorios nacionales, aún cuando sus habitantes no tuviesen la plenitud de los derechos soberanos.

Se reconoce un proyecto educativo basado en un perfil urbano, si bien se daba asimismo un discurso fuerte que insistía en la necesidad de regionalizar la enseñanza y de

respetar las circunstancias productivas de los distintos territorios. La prensa sustentaba decididamente ese discurso, en coincidencia con maestros, inspectores y algunos de los representantes de los sectores dirigentes nacionales. Aunque, entre estos últimos, la visión de la educación rural estaba impregnada de las necesidades y características de la región pampeana agroexportadora.

Se proclamaba que los contenidos generales a difundir en la escuela rural fueran los mínimos y básicos, para centrar luego la enseñanza en los conocimientos prácticos y regionalizados, de manera de buscar el efecto deseado sin alentar aspiraciones mayores que provocaran la emigración a las ciudades.

La impronta que tenía la inmigración en la población territorial hacía que la preocupación por reforzar la 'argentinidad' fuera particularmente fuerte en el sistema educativo territorial, donde la figura del maestro cobraba una imagen de apóstol de la nacionalidad que se reflejó en la prensa. Este tema no sólo era importante por la necesidad de asimilar al extranjero, sino también por la presencia aborigen en los territorios. En este caso, la prioridad era 'civilizarlos' con un sentido de autodefensa de la sociedad blanca –eliminar el peligro de conflicto– y, aún en los proyectos más favorables a los indígenas, no se dejaba de reflejar una visión etnocéntrica y racista.

Notas

(1) Los territorios fueron organizados por la ley n° 1.532 de 1884, que fijó sus límites: La Pampa; Neuquén; Río Negro; Chubut; Santa Cruz, Tierra del Fuego, Misiones; Formosa y Chaco (en 1900 Los Andes). Se determinó el derecho a ser provincias al alcanzar los 60.000 habitantes y a la creación de las legislaturas electivas con 30.000. La mayor parte de las instituciones no tenían cargos electivos sino que dependían del Poder Ejecutivo Nacional (nombraba al Gobernador y al Juez Letrado Nacional con acuerdo del Senado). El centralismo no les permitía tener representantes en el Congreso de la Nación, las legislaturas no se crearon y se demoraron en ser provincias.

(2) Este marcado desarrollo es perceptible en los aportes anuales al tesoro nacional, que aumentaban notablemente de un año a otro, mientras se mantenían casi estables los reembolsos de la Nación (Diez y Escobar 2003). Es por esa razón que tempranamente se manifestó el reclamo de la conversión del status de territorio a provincia (Arias Bucciarelli 1996).

(3) Bandieri, Favaro & Morinelli (1992); Colombato (1995); Favaro (1999); Asquini, Cazenave & Etchenique (1999).

(4) Bertoni (1996, 1997); Billorou (1994, 1995, 1997); Billorou y Rodríguez (1997); Maristany, Zandrino y Piñero (1997); Domínguez y Sánchez (1997); Maristany (1998); Lassalle, Mayol Lassalle y Colombato (1998).

(5) De Pompert (1989); Puiggrós (1993) –para el caso de territorios, incluye estudios sobre Chaco, Misiones y Río Negro–; Gutiérrez (1996, 2004, 2007a, 2007b); Bustamante Vismara (2007); Teobaldo y Nicoletti (2007).

(6) García, N. (1999a, 1999b); Ruffini (2000).

(7) Favaro y Arias Bucciarelli (1995); Diez (2000).

(8) Esta tensión vivida por la prensa territorial en la década de 1910 y manifestada en el mencionado Con-

greso..., así como las particularidades de este evento es analizada en Diez (2001).

(9) La Pampa era el territorio con más población y desarrollo económico. Según el Censo Nacional (1914) contaba con 101.338 habitantes (el 30,75 % de la población de los 10 territorios (329.508) (Gadano 1945).

(10) En 1910 se crearon asociaciones de niños en varias localidades por iniciativa del Inspector Arancibia, tomando como modelo a una entidad análoga de Río Negro. Estas movilizaron a los niños para diversas tareas, entre ellas los periódicos escolares. “¡Todos a la escuela!”, *La Capital*, Santa Rosa (en adelante S. R.), Año XVIII, N° 1.638, 14-10-1910, p. 1, c. 5 y 6; “Primeros Pasos, Primer Peldaño”, Ídem, Año XXIV, N° 5.151, 18-08-1916, p. 3, c. 2 y 3; “Anhelos infantiles”, Ídem, Año XXV, N° 5.416, 17-07-1917, p. 3, c. 1.

(11) “Directores...”, Nota transcripta por *La Capital*, S. R., año XVIII, N° 1.558, 07-07-1910, p. 1, c. 4.

(12) “De Neuquén (Neuquén)”, *La Autonomía*, S. R., Año X, N° 1.879, 21-04-1917, p. 1, c. 3 y 4.

(13) Acerca de la conformación del sistema educativo en las últimas décadas del siglo XIX y las discusiones que produjeron los diferentes modelos propuestos, véase: Tedesco (1986); Puiggros (1990 y 1996), Carli (1995); Pineau (1996-7) y Ascolani (1999).

(14) *La Capital* reflejó los comentarios de *El País*: “Más escuelas”, *La Capital*, S. R., Año X, N° 490, 06-12-1902, p. 3, c. 1.

(15) En 1916 Raúl B. Díaz (ex-inspector de territorios) presentó un informe al Consejo Nacional de Educación denunciando que en los territorios “no se instalaron 28 nuevas escuelas creadas en 1914 y 1915, por falta absoluta de casas escuelas.” “Notas”, *La Capital*, S. R., Año XXIV, 1916, N° 5.183, p. 2, c. 4; “Necesidad de una escuela”, *La Capital*, S. R., Año XXIV, N° 5.035, p. 2, c. 6; “La donación de escuelas hebreas”, *La Capital*, N° 5.362, 10-05-1917, p. 2, c. 5; “Estancias y Colonias Trenel”, *La Capital*, N° 5.373, p. 2, c. 5 y 6.

(16) Según Alliaud (1994), esta fuerte idea de “misión” dejó en segundo plano la profesionalización del magisterio. Véase también: Gutiérrez (2007a y 2007b) y Ascolani (2007).

(17) “Directores...”, *La Capital*, S. R., Año XVIII, N° 1558, 07-07-1910, p. 1, c. 4.

(18) “Domine non son dignum”, *La Capital*, S. R., Año XXIV, N° 5051, 13-04-1916, p. 2, c. 3.

(19) Congreso Nacional, Cámara de Diputados, *Diario de Sesiones*, 18-9-1916, proyecto de instalación de huertas y chacras de demostración y enseñanza agrícola, por C. Rodríguez, p. 2119. Véase Gutiérrez, 2007b).

(20) “Congreso de la prensa territorial...”, *La Autonomía*, S. R., Año X, N° 2005, 21-09-1917, p.1, c.2-3.

(21) *Ibidem*.

(22) “Progresos Rurales. El establecimiento Telén”, *La Capital*, S. R., Año XIII, N° 677, 16-07-1905, p. 1, c. 1, 2 y 3. “Progresos Rurales... (cont.)”, *La Capital*, SR, Año XIII, N° 678, 19-07-1905, p. 2, c. 2 y 3.

(23) “Del Territorio. Ingeniero Luiggi”, *La Capital*, S. R., Año XX, N° 2.274, 05-12-1912, p. 2, c. 3 y 4.

(24) “El desbande escolar”, *La Capital*, S. R., Año XXIII, N° 4.116, 22-10-1915, p. 2, c. 4.

(25) *Ibidem*.

(26) “Las escuelas de La Pampa hace 33 años”, *Pampa*, Revista mensual de la Asociación de maestros de La Pampa, II:12 y 13, marzo y abril de 1941, Jacinto Aráuz, p.3.

(27) Ministerio de Agricultura de la Nación (1908).

(28) *Ibidem*.

(29) *La Capital* reflejó los comentarios aparecidos en “El Monitor de la Educación Común”, “Educación Común”, *La Capital*, S. R., Año XII, N° 558, 19-03-1904, p. 2, c.2 y 3.

(30) Universidad Nacional de La Plata (1906).

(31) En 1917 fue desestimada la reforma que había propuesto el Ministro C. Saavedra Lamas entre 1915 y 1916, que introducía un ciclo intermedio entre el primario y secundario y que, entre otras materias prácti-

cas, incluía Agricultura. Esta iniciativa, proveniente de los sectores conservadores y basada en una pedagogía autoritaria, sería desarticulada durante el gobierno radical (Dussel 1993 y 1997; Puiggrós 1992).

(32) "Congreso de la prensa territorial...", *La Autonomía*, S. R., Año X, N° 2004, 20-09-1917, p. 1, c. 2 y 3.

(33) *Ibidem*.

(34) "La donación de escuelas hebreas". *La Capital*, S. R., Año XXIV, N° 5362, 10-05-1917, p. 2, c. 5.

(35) "Carta Abierta", *La Capital*, S. R., Año XXIV, N° 5055, 18-04-1916, p. 2, c. 5.

(36) Se habían sancionado leyes de prevención contra los extranjeros, como la de residencia, N° 4144 (1902) y la de defensa social, N° 7019 (1910).

(37) "Congreso de la prensa...", *La Autonomía*, S. R., Año X, N° 1964, 04-08-1917, p. 1, c. 2 y 3.

(38) Véase Fort (1989) sobre los tobas; Teobaldo y García (1993) en relación a la educación en Río Negro, y Mendoza (1993) y De Pompert (1992) para Chaco.

(39) "Congreso de la prensa...", *La Autonomía*, S. R., Año X, N° 1999, 14-09-1917, p.1, c.2-3; "Proyecto de educación para niños indígenas...", *Ibidem*, Año X, N° 2000, 15-09-1917, p.1, c.2-3.

(40) *Ibidem*.

(41) "Congreso de la prensa...", *La Autonomía*, S. R., Año X, N° 1965, 04-08-1917, p. 1, c. 3, 4 y 5.

(42) "Congreso de la prensa...", *La Autonomía*, S. R., Año X, N° 1966, 07-08-1917, p. 1, c. 2, 3 y 4.

(43) "Congreso de la prensa...", *La Autonomía*, S. R., Año X, N° 1956, 26-07-1917, p.1, c.1-2.

Fuentes

Archivo Histórico Provincial "Prof. Fernando Aráoz" (Santa Rosa, La Pampa) –AHP–.

Periódico *La Autonomía*.

Periódico *La Capital*.

Ministerio de Agricultura de la Nación (1908). *Reorganización de la enseñanza agrícola. El proyecto de ley y los resultados de su aplicación*. Buenos Aires.

Universidad Nacional de La Plata (1906). *Revista de la Facultad de Agronomía y Veterinaria*, 2da. época, II, agosto.

Pampa, Revista mensual de la Asociación de Maestros de La Pampa, II: 12 y 13, marzo y abril de 1941, Jacinto Aráuz.

Bibliografía

Alliaud, A. (1994). ¿Maestras eran las de antes? Una historia para recordar: el caso de Argentina. *La educación, XXXVIII: 117, I*, 63-74.

Amadeo, T. (1930). La enseñanza agrícola en la escuela primaria. *Cuadernos de temas para la escuela primaria*, XXI. La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata.

Arias Bucciarelli, M. (1996). Tendencias en el proceso de conversión de territorios nacionales a provincias. La pervivencia de un horizonte referencial. *Revista de Historia, N° 6*, 131-153.

Artieda, T. (1993). El magisterio en los Territorios Nacionales. El caso de Misiones. En Puiggrós, A. (Dir.), *La educación en las provincias y territorios nacionales (1885-1945)*. Buenos Aires: Galerna.

Ascolani, A. (Comp.) (1999). *La educación en argentina. Estudios de historia*. Rosario: Ediciones del Arca.

_____. (2000). Sistema educativo y Trabajo agrícola, una débil relación (1916-1943). *Boletín de la Sociedad Argentina de Historia de la Educación, segunda época, N° 1*.

- _____ (2007). Las escuelas normales rurales en Argentina, una transacción entre las aspiraciones de la cultura letrada y el imaginario de cambio socioeconómico agrario (1900-1946). En Corrêa Werle, F. O., *Educação rural em perspectiva internacional. Instituições, práticas e formação do professor* (pp. 373-424). Ijuí, Brasil: Editoria Unijuí.
- Asquini, N., Cazenave, W. & Etchenique, J. (1999). *Conflictos sociales en La Pampa (1910-1921)*. Santa Rosa: Fondo Editorial Pampeano.
- Bandieri, S., Favaro, O. & Morinelli, M. (Comp.) (1992). *Historia de Neuquén*. Buenos Aires: Plus Ultra.
- Barneda, J. (1916), *Orientación agrícola en la escuela primaria*. La Plata: Archivo de Ciencias de la Educación, UNLP, N° 4.
- _____ (1936) *La agricultura en la escuela primaria*, La Plata.
- Bertoni, L. (1996). Nuevos actores políticos: las maestras y sus organizaciones gremiales. *Actas de las Décimas Jornadas de Investigación* (pp. 345-355). Santa Rosa: Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de La Pampa.
- _____ (1997). Mujeres en la docencia: una herramienta para la construcción del Estado en el interior argentino (1900-1930). En Di Liscia, M. H., Maristany, J. (Ed.). *Estado en la Argentina: educación, salud y beneficencia* (pp. 21-34). Buenos Aires: Biblos.
- _____ (2001). *Patriotas, cosmopolitas y nacionalistas: la construcción de la nacionalidad argentina a fines del siglo XIX*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Billorou, M. J. (1994). Entre el apostolado y el trabajo. Las maestras pampeanas. En Di Liscia, M. H.; Di Liscia, M. S., Billorou, M. J. & Rodríguez, A. M., *Acerca de las Mujeres. Género y sociedad en La Pampa* (pp. 273-313). Santa Rosa: IIEM, Facultad de Ciencias Humanas, UNLPam.
- _____ (1995). Las maestras en el Territorio Nacional de La Pampa a principios de siglo^o. *Espacios de género* (pp. 15-22). Rosario: Centro Rosarino de Estudios Interdisciplinarios sobre las Mujeres, Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario.
- _____ (1997). Mujeres en la docencia. Una herramienta para la construcción del Estado en el Interior Argentino, (1900-1930). En Di Liscia, M. H. & Maristany, J. (Ed.). *Mujeres y Estado en La Argentina. Educación, Salud y Beneficencia* (pp. 21-34). Buenos Aires: Biblos.
- Billorou, M. J. & Rodríguez, A. M. (1997). Maestras y damas. No solo madres y pobres (pp. 76-88). *La Aljaba, segunda época, vol. 2*.
- Bustamante Vismara, J. (2007). *Las escuelas de primeras letras en la campaña de Buenos Aires (1800-1860)*. La Plata: Asociación de Amigos del Archivo Histórico.
- Carli, S. (1995). *Entre Ríos. Escenario educativo, 1883-1930*. Paraná: Universidad Nacional de Entre Ríos.
- _____ (2002). *Niñez, pedagogía y política. Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina entre 1880 y 1955*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Colombato, J. A. (Coord.) (1995). *Trillar era una fiesta. Poblamiento y puesta en producción de La Pampa territorialiana*. Santa Rosa: Instituto de Historia Regional, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de La Pampa.
- Cucuzza, H. R. (Comp.) (1996). *Historia de la educación en debate*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- De Pompert, M. C. (1989). *Historia de la escuela primaria del Chaco (1920-1951)*. Resistencia: Folia del Nordeste y CONICET.
- _____ (1992). Historia de la escuela primaria en el Chaco (1921-1951) (pp.91-122). *Folia Histórica, N° 8*.
- Diez, M. A. (2001). El lugar de los territorios nacionales en la agenda pública: Primer Congreso de la Prensa Territorial (La Pampa, 1917). En Prislei, L. (Comp.), *Pasiones sureñas. Prensa, cultura y política en la frontera nordpatagónica (De fines del siglo XIX a mediados del siglo XX)*, (pp. 39-78), Buenos Aires: Biblos.

- _____ (inédito). Poder, conflicto y presencia del ejecutivo nacional y territorial en el proceso de transición hacia la soberanía y representación política en La Pampa (primeras dos décadas del siglo XX). *XVII Jornadas de Historia Económica*. Tucumán: AAHE, Facultad de Ciencias Económicas, Universidad Nacional de Tucumán.
- Diez, M. A. & Escobar, D. (inédito). Panorama fiscal y presupuestario en los territorios nacionales: entre la autonomía de las municipalidades y la dependencia de las gobernaciones. *IX Jornadas Interescuelas y/o departamentos de historia*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.
- Domínguez, M. M. & Sánchez, L. A. (1997). Género y profesionalización docente: aportes para pensar una difícil relación. En Di Liscia, M. H. & Maristany, J. (Ed.), *Estado en la Argentina: educación, salud y beneficencia* (pp. 65-84). Buenos Aires: Biblos.
- Dussel, I. (1993). Víctor Mercante (1870-1934). *Perspectivas: Revista Trimestral de Educación Comparada*, Vol. XXIII, N° 3-4, 808-821.
- _____ (1997). *Currículum, humanismo y democracia en la enseñanza media (1863-1920)*. Buenos Aires: FLACSO y CBC de la Universidad de Buenos Aires.
- Favaro, O. (Ed.) (1999). *Neuquén. La construcción de un orden estatal*. Neuquén: Centro de Estudios Históricos de Estado, Política y Cultura, Universidad Nacional del Comahue.
- Favaro, O. & Arias Bucciarelli, M. (1995). "El lento y contradictorio proceso de inclusión de los habitantes de los territorios nacionales a la ciudadanía política: un clivaje en los años '30". *Entrepasados*, VI:9, 7-26.
- Fernández, T. (1912). Adaptación de la enseñanza a las necesidades del medio. *Conferencias Pedagógicas*. Buenos Aires.
- Fort, M. (1989). *Milenarismo y conflicto social: los tobas*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Gadano, J. E. (1945). *Territorios nacionales, estudio político-económico*. Buenos Aires: Avelardo.
- García, N. (1999a). Aproximación a la historia del pensamiento político neuquino. Un momento de definición partidaria: el "Sur Argentino" y el Movimiento popular Neuquino (1970-1973). En Favaro, O. (Ed.). *Neuquén. La construcción de un orden estatal* (pp. 169-192). Neuquén: Centro de Estudios Históricos de Estado, Política y Cultura, Universidad Nacional del Comahue.
- _____ (1999b). Revista *El Territorio*. Neuquén, 1930-1932. ¿De la democracia bárbara a la civilización no democrática?". *Actas Décimo Congreso Nacional y Regional de Historia Argentina*. Buenos Aires: Academia Nacional de la Historia.
- Girbal de Blacha, N. (1993). Inmigración y control social en el campo argentino, 1914-1930: fuentes para su estudio. *Revista Interamericana de bibliografía*, Vol. 43, N° 1, 81-101.
- Grignon, C. (1991). La enseñanza agrícola y la dominación simbólica del campesinado. En Castel, R., Donzelot, J. & Foucault, M. (Ed.), *Espacios de poder* (pp. 61-62). Madrid: La Piqueta.
- Gutiérrez, T. V. (1996). Proyectos educativos de orientación productiva: la enseñanza agrícola en la provincia de Buenos Aires y la región pampeana, 1890-1930. *Estudios de Historia rural IV. Estudios e Investigaciones*, 27, 57-91.
- _____ (2004). La juventud, "el valor máspreciado": la prédica ruralista en torno a los jóvenes, 1919-1943. En Galafassi, G. (Comp.), *El campo diverso. Enfoques y perspectivas de la argentina agraria del siglo XX*, (pp. 95-118) Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.
- _____ (2007a). Agro, sociedad y enseñanza en la región pampeana, 1897-1955. Problemas, fuentes, y metodología de investigación. En Graciano, O. & Lázaro, S., *La Argentina rural del siglo XX*, (pp. 265-287). Buenos Aires: La colmena.
- _____ (2007b). *Educación, agro y sociedad. Políticas educativas agrarias en la región pampeana, 1897-1955*, Bernal: Universidad Nacional de Quilmes Editora.

- _____ (en prensa). Infancia desvalida y ruralismo. Proyectos de educación agrícola para la juventud, Argentina, primera mitad del siglo XX. En Alvarado, L. & Ríos Zúñiga, R. (Coord.), *Grupos marginados de la educación en América Latina, siglos XIX y XX*. México: Centro de Estudios sobre la Universidad, Universidad Autónoma de México.
- Lassalle, A. M., Mayol Lassalle, M. & Colombato, J. A. (1998). *El largo viaje de Madame Soulié. Protagonismo de una educadora francesa en Santa Rosa, 1914-1924*. Santa Rosa: ISH, Universidad Nacional de La Pampa.
- Maristany, J. (1998). Maestras que escriben: entre el aula, el público y la academia. *La Aljaba, segunda época, Vol. 3*, 177-197).
- Maristany, J., Zandrino, M. E. & Piñero, L. (1997). Maestras y discursos: una política sexual en la palabra. En Di Liscia, M. H. & Maristany, J. (Ed.), *Estado en la Argentina: educación, salud y beneficencia* (pp. 37-61). Buenos Aires: Biblos.
- Mendoza, E. (1993). Aportes para una lectura del fenómeno educativo en el Chaco. En Puiggrós, A. (Dir.), *La educación en las provincias y territorios nacionales (1885-1945)* (pp.170-171). Buenos Aires: Galerna.
- Pineau, P. (1997) *La educación de la provincia de Buenos Aires 1875-1930: una versión posible*. Buenos Aires: FLACSO.
- Puiggrós, A. (Dir.) (1990). *Historia de la Educación en la Argentina*, tomo I. Buenos Aires: Galerna.
- _____ (Dir.) (1991). *Historia de la Educación en la Argentina*, tomo II. Buenos Aires: Galerna.
- _____ (Dir.) (1992). *Historia de la Educación en la Argentina*, tomo III. Buenos Aires: Galerna.
- _____ (Dir.) (1993). *La educación en las provincias y territorios nacionales (1885-1945)*. Buenos Aires: Galerna.
- _____ (1996). *Qué pasó en la educación argentina. De la conquista al menemismo*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Ruffini, M. (2000). La prensa escrita y la construcción de la figura del ciudadano. Un análisis de las representaciones municipales en el periódico *Río Negro* (General Roca) 1912-1917. *Pilquen*, 3.
- Tedesco, J. C. (1986). *Educación y sociedad en la Argentina (1880- 1945)*. Buenos Aires: Solar.
- Teobaldo, M. & García, B. (1993). Estado y sociedad en la conformación y desarrollo del sistema educativo en el Territorio Nacional de Neuquén (1884-1945). En Puiggrós, A. (Dir.), *La educación en las provincias y territorios nacionales (1885-1945)* (pp. 343-392). Buenos Aires: Galerna.
- Teobaldo, M. & Nicoletti, M. A. (2007). La educación en el territorio de Río Negro. En Ruffini, M. & Masera, R. (Coord.), *Horizontes en perspectiva. Contribuciones para la historia de Río Negro, 1884-1955* (pp. 271-306). Viedma: Legislatura de Río Negro y Fundación Ameghino.