

“Políticas de educación agraria en la Argentina. El caso de la región pampeana, 1875- 1916”

Introducción: Planteo del problema y estado de la cuestión

La región pampeana de Argentina vivió desde 1880 una de las más formidables expansiones agroexportadoras, centrada en la producción de cereales, lino y carnes, con las características de una economía abierta fuertemente vinculada al mercado capitalista europeo, en especial británico.¹ En ese contexto, y de acuerdo a una tradición ideológica previa, la explotación agrícola se veía como algo más que una alternativa a la ganadería, era la posibilidad de “elevación de la Argentina a un punto más alto de civilización”, tradición que sustentaba un “proyecto de regeneración nacional por la agricultura” (Halperin Donghi, 1984:367,385). Aunque las características de la expansión agrocerealera desmintieron la previsión de una próspera clase media de pequeños propietarios, esa valoración fue el sustento de tempranos proyectos de enseñanza agrícola, que no tuvieron visos de concreción hasta aquella etapa.

Integrada desde el punto de vista socioeconómico por las provincias de Buenos Aires, Santa Fe, Entre Ríos, parte de Córdoba y el territorio nacional de La Pampa, la región pampeana articuló el desarrollo económico nacional y definió el status del resto de las regiones, por lo que la mayor parte de esas propuestas educativas la tuvieron por escenario privilegiado. Sin embargo, la inestabilidad política y el escaso desarrollo demográfico y productivo del agro argentino hasta 1880 conspiraban contra el éxito no sólo de la educación agraria sino de la mera difusión de la escuela elemental en la campaña. La concreción efectiva de las iniciativas se dio cuando la expansión agrocerealera pampeana ya estaba en marcha, a fines del siglo XIX e inicios del XX.

Es en base a esa situación que los límites temporales de este estudio -con una finalidad únicamente analítica- abarcan desde el año 1875, de la promulgación de la ley de educación elemental obligatoria en Buenos Aires (precursora de la ley nacional respectiva de 1884) y 1916, cuando, con el acceso del radicalismo al poder se inicia un nuevo proyecto político, de transición del régimen oligárquico al democrático (Ansaldi, 2000). Esto sin perjuicio de un breve recorrido por los

¹ Existen varios estudios sobre historiografía agraria argentina y pampeana, ver entre otros: Malgesini, Graciela, 1990; Barsky, O. y Gelman, J., 2001: 407-455; Girbal-Blacha, N.: 2001.

antecedentes al respecto en la etapa previa postindependiente.

Cabe aclarar que el análisis se centra en el nivel elemental y medio de la educación agrícola y no en la enseñanza superior agronómica, aunque por supuesto los actores sociales involucrados en la promoción de esta modalidad educativa provenían en gran parte de estos profesionales. Si bien el objetivo de estudio es la enseñanza especializada, se hace referencia asimismo a la escuela primaria rural y los intentos de orientación agrícola, aunque en la práctica gran parte del alumnado de escuelas especializadas proviniera de las zonas urbanas o pueblos de la campaña. En este caso la presencia de la provincia de Buenos Aires será dominante, tomada como caso testigo, y la de Entre Ríos, por la particularidad de su proyecto de educación rural.²

La enseñanza en el medio rural y en particular la educación agropecuaria ha recibido una atención escasa por parte de los historiadores de la educación, muchos de los cuales, por su formación, no provienen de la historia sino de otras ciencias sociales o de la educación.

Sin la intención de ser exhaustivos dadas las características acotadas de este artículo, debemos mencionar que desde la década de 1980, etapa que se ha calificado como de “refundación de la historia de la educación” (Ascolani, 1999:21), se ha profundizado la historia institucional a la vez que surgieron perspectivas renovadas al revalorizar la relación entre historia y política, las cuestiones relacionadas con la práctica docente, los diferentes actores sociales involucrados, los conflictos entre Estado y sociedad civil, entre otros aspectos.³

En esa línea, el escenario educativo rural de las provincias ha atraído la atención de los investigadores en las últimas décadas, pero centrados en la conformación del sistema de enseñanza de las primeras letras. Destaca el trabajo colectivo de la Historia de la Educación en la Argentina dirigida por Adriana Puiggrós, dentro del cual el tomo dedicado a las provincias analiza la cuestión -entre 1885 y 1945- sobre lineamientos comunes pero sin una unidad temática. (Puiggrós coord., 1993). Estudios sobre provincias con una historia educativa temprana y de influencia a nivel nacional -Entre Ríos y Buenos Aires- al analizar críticamente los conflictos que conlleva la instalación de sus sistemas educativos necesariamente hacen referencia a la educación rural (Carli, 1995; Pineau, 1997; Coll Cárdenas, 2000). Sí enfoca su atención en las escuelas de campaña Bustamante Vismara, al estudiar la construcción de un sistema institucional para la enseñanza de las primeras letras en Buenos Aires, durante la primera mitad del siglo XIX (Bustamante V., 2007).

Los estudios clásicos sobre el agro pampeano han incluido algunas referencias a la enseñanza agrícola -dentro de temáticas más amplias- tal el caso de James Scobie que estudia la historia social

² Pablo Pineau, en relación a la escolarización pública en la provincia de Buenos Aires considera que los sectores conservadores ensayaron allí propuestas que luego llevaron al nivel nacional, Pineau, 1997:19.

³ Adrián Ascolani reseña críticamente los más importantes debates que han tenido lugar en torno a la historia de la educación en general en ese amplio período, remitimos al mismo para esas cuestiones; Ascolani, 1999: estudio preliminar)

del trigo argentino entre 1860 y 1914, con un acento en la debilidad de los esfuerzos educativos hacia el medio rural (Scobie, 1968: 147-191). Carl Solberg hace mención de la vulnerabilidad de los agricultores entre 1912-1930 y el bajo presupuesto del Ministerio de Agricultura que afectaba áreas como la educativa (Solberg, 1975: 246-281). Noemí Girbal-Blacha se refiere a los proyectos de enseñanza agrícola al estudiar el ideal de la “granja” como sistema productivo deseable para la región pampeana (Girbal, 1989). Osvaldo Barsky llama la atención sobre la falta de interés de los gobiernos anteriores a 1950 por generar una estructura estatal apta para crear y difundir tecnología, pero no se detiene a analizar la enseñanza agrícola (Barsky, 1988; Barsky y Pucciarelli, 1997). La enseñanza superior agronómica en sus etapas formativas, desde la década de 1880 ha llamado la atención de varios estudiosos que destacan el pensamiento de los ingenieros agrónomos, reflejado en sus propuestas agrarias desde posiciones cercanas a los ámbitos de poder (De Filippo, 1984; Girbal-Blacha, 1992; Girbal y Ospital, 1986; Graciano, 1998, 2001). Las escuelas agronómicas superiores creadas en 1872 por iniciativa de Domingo F. Sarmiento y la enseñanza agraria como un subsistema paralelo al del Ministerio de Instrucción Pública, por parte del de Agricultura son analizados por Auza (Auza, 1985, 1986, 1996).⁴ Juan Carlos Tedesco en un estudio destinado a probar el uso político y no social o productivo de la educación entre 1880 y 1945, menciona algunos aspectos de la enseñanza agrícola en función de su objetivo (Tedesco, 1986). Recientemente, Adrián Ascolani ha resaltado la débil relación existente entre sistema educativo y trabajo agrícola (Ascolani, 2000).

En nuestro caso nos ha interesado la cuestión de los proyectos educativos de orientación productiva en la región pampeana, entre 1890 y mediados del siglo XX, los límites que en la práctica encontraban estas propuestas y la continuidad que evidenciaban a través del tiempo (Gutiérrez, 1996, 1998, 2005, 2007a y b, 2008). Sin embargo, es un campo de investigación aún abierto al interés de los científicos sociales, en relación a la importancia socioeconómica de la región, y a los cambios ocurridos en el sistema educativo durante las últimas décadas (Gutiérrez, 2007b).

Es entonces desde la metodología y las estructuras analíticas de la historia de la educación y de la historia agraria en que inscribimos este trabajo. Pensamos que las propuestas de enseñanza agrícola, han estado ligadas a dos problemáticas: la necesidad de los sectores dirigentes de controlar la cuestión social urbana derivada de la existencia de niñez y juventud en estado de abandono (y los intentos de retirarla hacia establecimientos ubicados en la campaña) y la de evitar las migraciones rural-urbanas (capacitando a jóvenes rurales, sin el rol correccional atribuido en la primera versión). Estas cuestiones han impregnado de una manera u otra las acciones al respecto. Se puede

⁴ Como estudios sobre realidades nacionales diferentes pero con un importante aporte teórico y metodológico mencionamos a Sonia Regina de Mendonça (1993, 1995, 1998) y Claude Grignon (1991).

argumentar asimismo que el éxito de la agroexportación en base a una producción extensiva, fue el que limitó la difusión de esta especialidad educativa, ligada además a las dificultades por que atravesaba la ampliación del sistema educativo primario en el ámbito rural, aún en las provincias más favorecidas como la de Buenos Aires.

La educación en la campaña en la etapa previa a 1875

Inestabilidad política y primeros proyectos, 1820-1852

La educación elemental en la campaña reconocía serias limitaciones durante la primera mitad del siglo XIX y no se pudo concretar la orientación agrícola, pues el esfuerzo en torno a la difusión de las primeras letras era primordial. La penuria económica de los gobiernos provinciales, la inestabilidad política, los frecuentes enfrentamientos armados y la falta de conciencia de la población respecto a la necesidad de la educación formal desalentaban el envío de los niños a las escuelas existentes.

Así como en el resto de América Latina, también en la Argentina la “ruptura con el poder imperial no significó la automática suplantación del Estado colonial por un Estado nacional”, y el proceso estuvo marcado por diversos conflictos y enfrentamientos que demoraron la formación de este último. En 1853 se sancionó la Constitución Nacional que imponía el sistema federal, pero la consolidación del Estado nacional recién pudo considerarse lograda en 1880, luego de la federalización de la ciudad de Buenos Aires (Oslak, 1997:22). Este proceso retrasó la puesta en marcha de políticas públicas a nivel nacional.

En ese contexto, las políticas educativas quedaron a cargo de jurisdicciones provinciales o entidades privadas, dado que además se careció de gobierno nacional entre 1821 y 1852, salvo el breve interregno de la presidencia de Bernardino Rivadavia entre 1826-1827, cargo creado por ley para enfrentar el conflicto con Brasil. En el desarrollo educativo ocupó un lugar primordial la ciudad de Buenos Aires, en base a la cual en 1821 se había formado la provincia del mismo nombre, luego de la disolución del gobierno central. El gobierno de Martín Rodríguez, secundado por el estadista Bernardino Rivadavia encaró diversas medidas en consonancia con el ideal de progreso mezclado con control social, del liberalismo de la época, aunque el impacto de las iniciativas se veía limitado por “malas experiencias con maestros sin formación, discontinuidades en el mantenimiento de establecimientos, desfases entre lo enseñado y lo cotidiano, temores ante experiencias desconocidas” (Bustamante V. 2007: 39).

Las reformas educativas incluían la imposición del sistema “lancasteriano” en la escuela primaria y

la fundación de la Sociedad de Beneficencia, a la que encomendó organizar escuelas para niñas. Aunque fue importante el influjo ideológico del filósofo inglés Jeremy Bentham, el conjunto del modelo propuesto era de estilo napoleónico, centralista, culminando en el Colegio de Ciencias Morales (creado sobre la base del Colegio de la Unión del Sud) y la Universidad de Buenos Aires, fundada en 1821, de la cual se hizo depender la enseñanza elemental (Bagú, 1966; Piccirilli, 1960; Puiggros, 1996:39-40).

Una temprana preocupación por la difusión de la agricultura, a la que se atribuía ese efecto civilizador que guiaba gran parte de las propuestas rivadavianas fue la que impulsó la creación de una escuela agrícola en la provincia. La “escuela de agricultura y jardín de aclimatación” se proyectó en 1823, con sede en la llamada “quinta de Recoleta” y también formaría parte del sistema educativo centralizado. El objetivo era promover la reforma de las prácticas agrícolas mediante la “capacitación técnica de los labradores”. Una característica que se continuaría en iniciativas posteriores y que provocaría serias diferencias de concepción sobre este tipo de enseñanza, fue que se la intentara ligar a los asilos de huérfanos existentes. Fue así que se decretó la instauración, en los hospicios de San Ramón de las Conchas y San Pedro, de escuelas de agricultura que serían dirigidas por los mejores alumnos de la escuela de Recoleta, aplicando el sistema lancasteriano de monitores (Salvadores, 1940:67; Allen, 1929:31). Se llegó a contratar un profesor de botánica en el exterior, pero la iniciativa no logró sobrevivir a la desaparición de su promotor de la escena política, luego de su breve paso por el poder ejecutivo nacional. En 1828 el gobernador de la restituida provincia de Buenos Aires, Manuel Dorrego, suprimió el establecimiento y destinó los terrenos para establecer el cementerio de Recoleta (situado hoy en día en el centro de la ciudad de Buenos Aires).

El argumento sobre la necesidad de alejar a los menores en riesgo del ambiente de las ciudades para confinarlos en el medio supuestamente más puro del campo iba en consonancia con las ideas europeas de la época. Respecto a Francia se ha afirmado que siendo un “instrumento de acción sobre el campesinado, la enseñanza de la agricultura podría constituir también, como lo sugiere la historia de las colonias agrícolas [para menores], un medio o al menos una tentativa, para actuar indirectamente, a través del campesinado o de la agricultura interpuestos, sobre las otras categorías sociales, y para resolver crisis y conflictos extraños al campo” (Grignon, 1992: 64-65). De todos modos el sistema propuesto por Rivadavia no pudo concretarse por los motivos expuestos, y en cuanto a atención de la minoridad abandonada sólo sobrevivió la Sociedad de Beneficencia de la Capital.

Durante la década de 1820 la “voluntad política” de ampliar el sistema educativo en Buenos Aires, se tradujo en la apertura de un buen número de escuelas de primeras letras en la campaña, la

mayoría en las localidades o pueblos cabeza de cada circunscripción.⁵ Se abrieron 31 escuelas en el territorio provincial, pero en las décadas siguientes el largo período de gobierno de Juan Manuel de Rosas no fue particularmente propicio para la enseñanza primaria. Rosas, que luego de una primera gobernación entre 1829 y 1832, había asumido en 1835, para ser derrocado solo en 1852,⁶ impuso una reducción de gastos, eliminando el presupuesto para esas escuelas en 1838, en coincidencia con el bloqueo francés al puerto de Buenos Aires. Desde entonces y hasta 1852 “no hubo escuelas de primeras letras dotadas por el estado en la campaña de Buenos Aires”, los establecimientos se cerraron y la comunidad no logró mantenerlas. El desarrollo anterior, “fruto de un particular equilibrio con el Estado” por parte de las comunidades, y no de su exclusiva iniciativa, no sobrevivió al retirarse de la ecuación el actor estatal (Bustamante V., 2007:65,76-78). Mal podía pensarse entonces en estas épocas convulsionadas en proyectar una enseñanza especializada.

Después de Caseros, 1853-1875

La batalla de Caseros puso fin en 1852, a la hegemonía rosista sobre la Confederación, cuando una alianza entre el gobernador de la provincia de Entre Ríos, Brasil y Uruguay derrotó al ejército bonaerense, y abrió el proceso de formación del Estado nacional argentino. Esta etapa se presentó plagada de conflictos, que dificultaron la acción de los sucesivos gobiernos, entre otros aspectos en la instalación del sistema educativo en sus distintas instancias. Los proyectos educativos de orientación agraria no fueron cuestiones que acapararan la atención de los estadistas, que se volcaron a la formación de las futuras élites gobernantes (con la creación de los “colegios nacionales”, presidencia de Bartolomé Mitre, 1862-1868) o a la mayor difusión posible de la alfabetización por la educación elemental (presidencias de Domingo F. Sarmiento 1868-1873 y Nicolás Avellaneda, 1874-1879).

Sin embargo las propuestas de enseñanza agrícola no estuvieron ausentes. Sarmiento -escritor, periodista, pedagogo, político- fue uno de sus propulsores, basado en un ideal que “resaltaba el valor civilizador de la agricultura, e influido por sus lecturas y conocimiento de la experiencia norteamericana, pensaba que las poblaciones agrícolas eran un medio más adecuado para el desenvolvimiento de la escuela rural, por su vida sedentaria, el hogar doméstico y la regularidad de las tareas, virtudes que no hallaba en los pueblos pastores” (Gutiérrez, 2007a:32, Barsky et al.,

⁵ La campaña a que se alude es la zona rural que rodeaba a la ciudad de Buenos Aires y los pueblos allí instalados, siempre en relación a la ciudad puerto, en una época además en que el territorio de la provincia era mucho más reducido que el actual, limitado por la frontera con el aborigen.

⁶ Rosas extendió una influencia de hecho sobre el conjunto del territorio de la Confederación argentina, aunque no sin cuestionamientos internos y conflictos externos, entre otros los que llevaron al bloqueo francés y luego al anglo-francés. Hay una amplia bibliografía sobre el período, por ejemplo: Lynch (1985), Myers (1995).

1992:16).

Sarmiento apostaba, más que a la creación de escuelas agrícolas, a la inclusión de nociones agrarias en la escuela primaria y a la capacitación de los maestros con ese fin, por lo que proponía la creación de “quintas normales”. En 1853 estableció una en la provincia de Mendoza, aunque no se había creado aún la escuela normal de maestros. En un texto publicado en Chile en 1855 dio a conocer un “Plan combinado de educación común, silvicultura e industria pastoril, aplicable al Estado de Buenos Aires”, criticando la conveniencia de la ganadería extensiva y abogando por las ventajas de la agricultura. Ya instalado en Buenos Aires afirmaba que el maestro rural no debía ser

“[...] el miserable pedagogo condenado por su nulidad a residir en un rincón despoblado para enseñar a deletrear a unos cuantos niños desaseados y estópidos. El maestro ha de ser un agricultor que se ha educado convenientemente en la Quinta normal [...] y que tiene interés en derramar a su alrededor los medios de cultura que está destinado a difundir”. (Sarmiento, 1956 [1860]:232,255; Sarmiento, 1938[1856]:83).

Se había iniciado un proceso de reorganización de la enseñanza y resignificación de conceptos, comenzando a utilizarse el nombre de escuela primaria, en relación a un sistema graduado y mucho más organizado, con cambios en los currículums, los maestros y la estructura administrativa, que se enmarcaban en el contexto de los avances socioeconómicos de la provincia. Desde su puesto de Director de Escuelas, Sarmiento intentó sistemáticamente aunque de forma infructuosa, imponer el “maestro agricultor” (Bustamante V., 2007:89).

Cuando accedió a la máxima magistratura del país siguió ocupándose del tema, y en 1869 logró la aprobación en el Congreso Nacional de una ley que subvencionaría una escuela normal de agricultura en Santa Fe, otorgada a la Sociedad Amigos del País, muy postergada en su concreción (recién a fines del siglo se estableció una en esa ciudad y de poca duración). Pero el proyecto más ambicioso fue la creación de los Departamentos Agronómicos anexos a los colegios nacionales de Salta, Tucumán y Mendoza, que fue convertido en ley en 1870. Su plan de estudios aprobado en 1872, establecía una sección de ingeniería agronómica y otra de escuela práctica. Este se convirtió en el primer intento concreto de diversificar la enseñanza secundaria, concentrada hasta entonces en los Colegios Nacionales, y de establecer el nivel superior agronómico. Con la crisis financiera de 1876, las penurias económicas del Estado incluyeron ajustes presupuestarios que afectaron a las llamadas “Quintas agronómicas”, y se determinó la supresión de las de Salta y Tucumán, subsistiendo solamente la de Mendoza, con carácter de “escuela práctica” (Auza, 1985:21).

Ya en su papel de legislador, Sarmiento defendió esta iniciativa pero no pudo evitar su desmembramiento, el Estado no estaba aún preparado para invertir en la capacitación agronómica, particularmente en el interior del país. El carácter regional de esta propuesta fue valorado años

después por el ingeniero Pedro Marotta, experto en enseñanza y experimentación agrícolas, al afirmar en 1913 que con ese impulso sarmientino “por primera vez se introduce en la enseñanza el concepto de regionalismo” (Marotta, 1913:18).

Paralelamente, la investigación y experimentación agrícolas, también formaron parte de la inquietud de Sarmiento, que estableció una quinta experimental en Capital Federal, en las actuales calles Paraguay y Canning. “País alguno del mundo necesita más un jardín de aclimatación de plantas que Buenos Aires”, afirmaba al defender su instalación. Nuevamente aparecía la idea de unir el trabajo agrícola a la “redención” de la niñez urbana abandonada, pues propiciaba que en dicho establecimiento trabajaran niños del Hospicio de huérfanos, pues así -según afirmaba- “el país hace hombres, instrumentos de moralidad, trabajo inteligente, educación, desarrollo de riqueza y civilización” (Sarmiento, 1860; Allen, 1929: 41). En suma, Sarmiento inscribía sus propuestas en el contexto general de su pensamiento fuertemente influido por ideas europeas y norteamericanas, incluyendo el valor civilizador y moralizante que atribuía al trabajo de la tierra, en un todo coherente con el modelo de país que sustentaba, y utilizando argumentos que tendrían una larga perduración en el tiempo y servirían de cimiento a una gran parte de los futuros proyectos de enseñanza agrícola.

La década de 1870 fue definatoria en cuanto a la ampliación del sistema educativo elemental, que, en definitiva era un paso previo a cualquier iniciativa sobre enseñanza especializada. Nuevamente fue en el ámbito provincial bonaerense que se abrió camino en materia educativa, ya que su ley de educación común de 1875 fue modelo para la posterior legislación a nivel nacional, la ley 1420 de 1884. La ley 988 declaraba gratuita y obligatoria la educación para niños y niñas, en edades que luego fueron modificadas por ley 2934. Incorporaba la descentralización de la administración educativa con fuertes atribuciones otorgadas a los Consejos escolares, creando asimismo la Dirección General de Escuelas. Entre otras disposiciones, afirmaba que la instrucción se debía dar “considerando tanto los recursos y necesidades peculiares de cada localidad en razón de sus condiciones económicas, cuanto la necesidad esencial de formar el carácter de los hombres por la enseñanza de la religión y de las instituciones republicanas”.⁷

Estipulaba la ley respecto a la zona rural que en caso de vecindarios que por estar muy diseminados no tuvieran escuelas, se enviaran “maestros ambulantes, que se instalen por temporadas en los lugares en que se puedan reunir algunos niños para darles la educación primaria”, agregando a continuación una disposición para proveer a los maestros de transporte y útiles. Se trataba de carros que alternaban entre tres centros escolares, permaneciendo diez días en cada uno para impartir los

⁷ *Colección completa de leyes del Estado y provincia de Buenos Aires, 1854-1929*, (1930), tomo IV: 1870-1876, Ediciones LEX.(citado como: Colección leyes BA,1930): 626-627.

conocimientos mínimos (Pineau, 1997:48; Coll Cárdenas, 2000).⁸ Sin embargo estos incisos de la ley fueron luego derogados, por las dificultades de su cumplimiento, aunque fueron un buen esfuerzo por sortear las dificultades derivadas de las largas distancias, escasez de edificios escolares y de maestros dispuestos a ejercer en el duro medio rural de la época.

Expansión agroexportadora y educación agropecuaria

En 1877, el presidente Nicolás Avellaneda celebraba la primera exportación de cereales desde nuestro país a Europa, y a partir de los años de 1880, la Argentina se incorporó plenamente al mercado mundial como proveedora de carnes y cereales. Paulatinamente la instalación de la industria frigorífica y la expansión agrocerealera transformaron la fisonomía de las pampas y el país no tardaría en considerarse el “granero del mundo”. Una expansión tan acelerada incluyó frecuentes oscilaciones macroeconómicas, que no impidieron una confianza tal vez desmedida en las posibilidades del progreso indefinido; que sin embargo no evitaba los desequilibrios regionales, dado que las economías que no pudieron articularse con la pampeana como polos agroindustriales, se vieron marginadas de la expansión y expulsaron población hacia el litoral.

En efecto la agricultura, “en las condiciones tecnológicas de la época y en un territorio tan vasto como la pampa argentina” requirió un gran aporte de mano de obra, lo cual se resolvió en parte con las migraciones internas desde otras regiones hacia la pampeana. Pero más que nada fue la inmigración internacional –predominando italianos y españoles- la que impactó en el crecimiento poblacional. Pensemos que la población total de la Argentina pasó de 1.737.076 según el censo de 1869 a 7.885.237 en 1914, siendo el 51,3% del incremento debido a la inmigración, aún mayor si consideramos a los hijos de estos migrantes nacidos como argentinos. Si bien el destino fue mayormente urbano, también estuvo vinculada a las actividades rurales, en una abrumadora mayoría en la región pampeana, donde motorizaron la expansión agrocerealera, (la población rural había pasado de un millón trescientos mil a más de tres millones trescientos mil, la mayor parte en dicha región con gran aporte migratorio). En un principio la colonización con centro en Santa Fe, Córdoba y Entre Ríos, con la ubicación de colonos pequeños propietarios fue la norma, pero luego de 1897, Buenos Aires pasó a ocupar el primer lugar con un sentido diferente, siendo el arrendamiento la forma principal de tenencia dentro de una estructura agraria muy compleja, lo cual implicaba un alto grado de inestabilidad para el pequeño productor (Barsky y Gelman, 2001: 164-165).

⁸ Art. 49, inc. 7° y 8° en Colección leyes BA,1930: 637.

En ese contexto, la necesidad de homogeneizar a la población y difundir los principios de la nacionalidad, unidos a la idea de “amor a la tierra” fueron problemáticas presentes en esta etapa en el sistema educativo elemental, que se amplificó en las últimas décadas del siglo XIX.

En 1884, y luego de apasionados debates se sancionó la ley 1420 de enseñanza común, laica y obligatoria para los niños entre 6 a 14 años de edad. En el cuerpo de la ley se establecía que se debería diferenciar la escuela rural de la urbana, dando nociones de agricultura en la primera.⁹ Sin embargo esta disposición pasó casi desapercibida durante su discusión parlamentaria pues el centro fue la problemática de la escuela religiosa o laica. Su alcance se restringía a la jurisdicción nacional, es decir a la Capital Federal y territorios Nacionales, pero su sanción marcó un hito significativo en la organización del sistema educativo argentino, y en muchos casos las provincias siguieron sus pautas. En 1905 el sistema fue complementado con la Ley 4873, Láinez, que disponía crear escuelas de primeras letras -elementales, infantiles, mixtas y rurales- de jurisdicción nacional en las provincias.

Según el censo escolar de 1883-84, 30.931 niños asistían a la escuela en la provincia de Buenos Aires, mientras que en Entre Ríos concurrían 6.823 y en Santa Fe asistían 6.019 niños a la escuela primaria, sin discriminar entre rural y urbanas; la población rural era predominante, aunque la mayoría de las escuelas se situaban en los poblados. Sin embargo, el segmento etario al que se dirigían los proyectos de educación agropecuaria que nos proponemos analizar, era a partir de los 14 años, cuya importancia en la producción era primordial. La incidencia del analfabetismo era muy alta en el mismo, para la provincia de Buenos Aires, aún siendo relativamente afortunada al respecto, en 1881, el 52% era analfabeto, 57% si consideramos solo la zona rural (mayor entre los nativos que entre los extranjeros).¹⁰ En el medio rural las escuelas no brindaban más allá del cuarto grado, y una gran parte solo hasta el segundo hasta bien entrado el siglo XX, lo que aseguraba solo una formación mínima en lectoescritura y “cuentas”.

En 1898 la creación del Ministerio de Agricultura de la Nación, (en adelante MAN) con competencia para la administración de las tierras públicas, inmigración y colonización, enseñanza agrícola, legislación rural, protección contra plagas, riego y la relación con las asociaciones agropecuarias privadas, implicó, aún con un presupuesto escaso, el reconocimiento por parte del Estado nacional de la necesidad de su supervisión y acción a favor del sector agropecuario.¹¹ Se intensificó

⁹ Estudio preliminar de Gregorio Weinberg, en *La ley 1420* (1984), Centro Editor de América Latina (CEAL), Buenos Aires.

¹⁰ *Monitor de la educación común*, N°246, 31/3/1894; pp. 778-779 (las cifras de este censo no son totalmente fiables). Ciappa, Federico, “Ideas y realidad en torno a un proyecto de enseñanza práctica en la provincia de Buenos Aires”, en: Provincia de Buenos Aires, Dirección de Escuelas y Cultura, Archivo histórico Ricardo Levene, *Estudios sobre la provincia de Buenos Aires*, La Plata, 1986; pp. 133-134, citando cifras del Censo provincial de 1881.

¹¹ *Ley de organización de los ministerios nacionales y decretos reglamentarios*, (1898), Buenos Aires.

entonces el debate sobre la oportunidad de capacitar al productor e influir en la familia rural para obtener su asentamiento efectivo en la campaña, a través de la educación agrícola, el cual se reflejó en un discurso *ruralista* difundido por el MAN y en sucesivas propuestas políticas y legislativas.

Los proyectos de ley para instalar escuelas, tanto específicamente de agricultura como combinadas con “artes y oficios” y asimismo para lograr una normativa general a través de una “ley orgánica”, se multiplicaron en el Congreso Nacional y en algunas legislaturas provinciales desde fines del siglo XIX.

Merece mención específica el proyecto de “chacras experimentales”, del Ministro de Agricultura Ezequiel Ramos Mexía de 1907 por la controversia que suscitó. Las escuelas agrícolas prácticas eran reemplazadas por *chacras*, donde los alumnos eran solo aprendices que trabajaban en el predio experimental, sin enseñanza en las aulas. Sólo permanecían los institutos de nivel superior –en Chacarita y Córdoba- pero tuvo un breve lapso de vigencia. En diciembre del mismo año se puso en vigor otra propuesta, la de la comisión asesora presidida por Ramón J. Cárcano, cuando ya el ministro había renunciado. Esta “reorganización” de la enseñanza agrícola nacional concretada a partir de 1908, fue la que rigió el sistema, aún más allá del período tratado en este artículo (Allen, 1929: 76, 179; Gutiérrez, 2007a).

No quedaría completa esta referencia a las diversas propuestas que vinculaban en definitiva educación a trabajo, sin mencionar los intentos de introducir elementos de enseñanza práctica en la escuela media, en los bachilleratos o “colegios nacionales”, en base a una diferenciación regional, intentando desviar a parte de los sectores medios hacia esas actividades. Lo propuso el Ministro de Instrucción Pública, Antonio Bermejo, en 1897 sin resultado.

Cuadro 1: Proyectos y leyes relacionados con la enseñanza agrícola

Congreso Nacional	Legislaturas provinciales
1886- escuela cerca de Rosario y otra en San Juan	
1997- Escuela en el Arroyito, cerca de Rosario	
	1892-Buenos Aires, ley sobre creación de escuelas agrícolas (sancionada)
1895- Proyecto de ley orgánica- Escuelas de artes y oficios y agricultura en las capitales provinciales	
	1897-Entre Ríos Escuela agrícola en Diamante
	1900-Entre Ríos escrituración de campo en Las Delicias para escuela agrícola nacional
	1901- Entre Ríos- ley 1782- de sostenimiento de escuela agrícola de Villa Urquiza a cargo de la provincia
1902-proyecto ley orgánica dip. Carlos Aldao	
- proyecto de ley orgánica Poder Ejecutivo	
1904-proyecto de ley orgánica dip. Carlos Aldao	1904-Entre Ríos, Consejo de Educación compra

	inmueble para escuela agrícola en Villaguay -Entre Ríos: Plan de escuelas rurales del gobernador Enrique Carbó, se creó la escuela de maestros rurales de Alberdi
1906-proyecto de ley orgánica Mtro. Ramos Mexía	
1907-proyecto ley orgánica Comisión R. J. Cárcano y otros	
	Entre Ríos: se crean 20 escuelas con anexos agropecuarios por ley de presupuesto
1909-Proyecto de ley orgánica Mtro. Ezcurra	- Proyecto de ley orgánica -escuela en Dolores
1910- Proyecto escuelas, estaciones experimentales y viveros en Tigre, S. Vicente, Chivilcoy, Tres Arroyos y 4 en otras provincias - Proyecto escuela de avi, api y floricultura en Florencio Varela (Buenos Aires) dip. Escobar	Ley que crea escuela en Dolores -Ley subvención escuela de Cnel. Vidal
	1911-Ley expropiación tierras para ensanche escuela de Cnel.Vidal 1911- Entre Ríos- Ley 2396 Donación escuela agropecuaria de Concordia al gobierno nacional para estación enológica
1912- Proyecto ley orgánica – R.J.Cárcano y Alejandro Carbó	
1915- Proyecto escuelas de mecánica agrícola en Junín, Lobos y Azul (Buenos Aires)	

Fuentes: Congreso nacional, Cámara de Diputados, *Diario de sesiones*, 1900 a 1916. Provincia de Buenos Aires, Cámara de Diputados, *Diario de sesiones*, 1909 a 1916. Allen, Rodolfo, *Enseñanza agrícola. Documentos orgánicos*, Buenos Aires, MAN, Sección de propaganda e informes, 1929. Provincia de Entre Ríos, Dirección de Escuelas, *Memorias*, 1906-1912. Provincia de Entre Ríos, Cámara de Senadores, *Índice de leyes*, 1884-1924.

Más tarde, en 1899, el nuevo ministro Osvaldo Magnasco intentó algo similar, que en definitiva implicaba incluir orientaciones para diversas profesiones y oficios, entre ellos el agrícola. Pero la oposición fue decidida en el Congreso, en cuanto se consideraba que esa modificación del programa de los colegios nacionales era inaceptable, al estar dirigidos a la formación de los futuros dirigentes (Tedesco, 1986: 179-185). El resultado fue la renuncia de Magnasco, quedando institucionalizada la separación de la enseñanza agrícola del tronco del sistema común, pues en ese mismo año se creaba el respectivo subsistema en el MAN. El mismo destino conoció la llamada “reforma Saavedra Lamas” que, sobre bases conservadoras y una pedagogía autoritaria se implantó en 1915, introduciendo una “escuela intermedia” antes del secundario, con elementos de enseñanza práctica. Fue desestimada por el gobierno radical de Yrigoyen (1916-1922) en 1917 (Dussel, 1997: 112-121). Los fundamentos de estos proyectos recurrían a razones socioeconómicas derivadas de la necesidad de luchar contra la producción extensiva, y “racionalizar” las labores agrarias, difundiendo el tipo de producción granjero, lo cual se consideraba el ideal para la región pampeana. En la realidad eran

otras las modalidades predominantes y se eludía cualquier referencia a medidas concretas que tendieran al fraccionamiento de latifundios, que hiciera posible la masiva instalación de los pequeños productores como granjeros propietarios. Sin embargo, aún en 1909 un legislador bonaerense afirmaba que la educación agrícola, junto a “la facilidad en las comunicaciones y la subdivisión fundiaria” haría surgir el “granjero, el farmer, el hombre libre de la futura democracia argentina”.¹²

Si bien el ingeniero Carlos Girola, funcionario del MAN, afirmaba desde los Anales de la Sociedad Rural, que “no son elementos extraños a la colectividad argentina los que harán dar frutos a esas escuelas,[en referencia a las escuelas agrícolas del MAN] sin la cooperación importante del elemento argentino por origen o adopción” (SRA, 1903: 1045), no había gran peligro de que los establecimientos de inundaran de extranjeros. En efecto, dado que se requería cierto grado de escolarización primaria para ingresar, y que el porcentaje de niños extranjeros en la misma era bajo, dadas las características de predominio de la masculinidad adulta en la inmigración, era previsible que los aptos para seguir otros estudios serían nativos en su mayoría. Pero sí se fue incrementando grandemente el número de hijos de extranjeros, entre ellos los de italianos y españoles fueron los más integrados en el sistema público de educación (Tedesco, 1986:114-115). En esas circunstancias el afianzamiento de la *argentinidad* pasó a estar unido al amor a la tierra como fundamento de los más diversos proyectos educativos dedicados a la educación agraria.

El pequeño productor agrocerealero y su familia, eran en la mayoría de los discursos, los destinatarios de la misma. Designados como *colonos* o, cada vez más frecuentemente en el siglo XX como *chacareros*, categoría esta última que ha concitado diversas discusiones sobre sus características y alcances, adherimos a la que los considera productores “cuya producción dominante era la agricultura, y que utilizaban para las tareas de siembra, carpida y manejo general de la explotación la mano de obra proporcionada por su propia familia”, trabajando unidades de producción de hasta unas 300 has.(Barsky y Gelman, 2001: 172). Sin embargo la heterogeneidad de situaciones era grande aún si consideramos sólo la región pampeana, en cuanto a los sistemas de tenencia de la tierra, las relaciones sociales que se gestaban, los aspectos culturales, socioeconómicos y aún políticos. Los colonos arrendatarios eran los más afectados en casos de problemas climáticos o bajas de precios de los productos, y, luego de una crisis particularmente fuerte, protagonizaron la primera gran huelga agraria del país en 1912, con inicio en la localidad de Alcorta, Santa Fe. Uno de los resultados más importantes fue el surgimiento de la Federación Agraria Argentina (FAA) entidad gremial que pasó a representar al sector, entre cuyas preocupaciones estuvo la difusión de las escuelas de primeras letras en la campaña, más que las

¹² Provincia de Buenos Aires. Cámara de Diputados, *Diario de sesiones*, setiembre 1, 1909; p.448.

escuelas agrícolas, aún cuando contribuyó también a difundir el accionar de estas últimas a través de su periódico *La tierra*.

Respecto a las escuelas agrícolas y escuelas del hogar agrícola para mujeres, el agrónomo Hugo Miatello, experto en esos temas opinaba que sólo el hogar del agricultor propietario sería “el que más que ninguno puede ofrecer contingente para la evolución técnico-educacional que se pretende o aspira implantar en el país, y está muy bien” (Miatello, 1915:5-7,24; Varsi, 1914: 4-9). En efecto, las diversas descripciones de la vida del colono coincidían en valorar la vida del pequeño propietario como de condiciones casi espartanas, y aún más la del arrendatario, que casi no tenía un verdadero hogar, sino que conformaba una aglomeración de personas que frecuentemente cambiaban de residencia. Esto no siempre implicaba falta de éxito económico, sino decisiones productivas basadas en la acumulación de beneficios en poco tiempo y ampliación de la superficie sembrada, que relegan aspectos de confort hogareño.

Las estrategias productivas que adoptaban los chacareros, con una intensiva utilización de la mano de obra familiar en los momentos culminantes del proceso productivo, influían indudablemente – entre otros aspectos- en su acceso al sistema educativo, tanto de nivel primario como al agrícola. Los niños eran retirados de la escuela en edad temprana, en ocasiones definitivamente, o al menos en épocas de cosecha, cuando la asistencia media de las escuelas rurales descendía drásticamente. Según el Censo general de educación, realizado en 1909, el porcentaje de niños que restaban analfabetos seguía siendo relativamente alto, aún cuando estuvieran dentro de la edad de escolarización obligatoria, la cual obviamente se cumplía solo en parte.¹³

Cuadro 2-Población en edad escolar: grado de instrucción

<i>Población de 7 a 14 clasificada por grado de instrucción</i>				
Provincia	alfabetos	semi-alfabetos	analfabetos	Total
Buenos Aires	59.262	11.575 5,3%	147.875 67,8%	218.712
Santa Fe	21.396 31,7%	7.567 7,6%	60.115 60,7%	89.078
Entre Ríos	22.866 39,5%	5.412 9,3%	29.660 51,2%	57.938

¹³ Los maestros se quejaban frecuentemente de ese problema, por ejemplo al presentar la asistencia media mensual, o a través de la prensa. AHBA, Dirección General de Escuelas, *Estadística mensual de las escuelas públicas de la provincia de Buenos Aires*, 1900. “Del Territorio. Ingeniero Luiggi” en: *La Capital*, SR, Año XX, N° 2.274, 05-12-1912, p. 2, c. 3 y 4. “El desbande escolar”, en *La Capital*, SR, Año XXIII, N° 4.116, 22-10-1915, p. 2, c. 4. (*La Capital* era un periódico de Santa Rosa, capital del Territorio Nacional de La Pampa, hoy provincia del mismo nombre). República Argentina, (1910), *Censo General de Educación del 23/5/1909*, Buenos Aires; p. XXVII.

Córdoba	29.671 38,7%	8.222 10.7%	38.773 50,6%	76.666
----------------	--------------	-------------	--------------	--------

*El Censo considera analfabetos a quienes no saben leer ni escribir, semi-alfabetos a quienes solo saben leer y alfabetos a quienes saben leer y escribir. República Argentina, *Censo General de Educación del 23/5/1909*, 1910; p. XXVII.

Fuente: República Argentina, (1910), *Censo General de Educación del 23/5/1909*, Buenos Aires.p.XXVII

Quedaba absolutamente marginado del sistema el peón o “bracero”, aún cuando había una franja que por su edad hubiera podido acceder a las escuelas agrícolas, con su familia frecuentemente radicada en su lugar de origen, era calificado como “sin hogar”. Los mismos colonos se esforzaban, desde la FAA, por distinguirse de los obreros rurales, afirmando su identidad como productores.

“Santa Catalina”: un hito en la enseñanza agropecuaria

Santa Catalina es un nombre íntimamente vinculado al inicio y desarrollo de los estudios agropecuarios y agronómicos en la Argentina hasta la actualidad. Tanto es así que en el predio de ese nombre funcionan el Instituto Fitotécnico de la Universidad Nacional de La Plata y diversas dependencias de la Universidad Nacional de Lomas de Zamora. Se trata de un terreno que originalmente tenía unas 750 has., en Llavallol, partido de Lomas de Zamora (provincia de Buenos Aires, en cercanías de la Capital Federal) que fue escenario de los primeros intentos sistemáticos de enseñanza agrícola y agronómica.¹⁴

La primitiva Escuela Práctica de Agricultura de Santa Catalina, se creó poniendo en práctica una ley de la legislatura bonaerense de 1869, en base al proyecto del terrateniente y especialista en ciencias agronómicas Eduardo Olivera y su colega José Ocantos. El primero redactó el proyecto integral para la institución, percibiendo “claramente las bondades de la expansión agrícola que tendría lugar más tarde, pese a la enconada oposición de ciertos propietarios” (De Filippo, 1984:19). Olivera fue el primer presidente de la Sociedad Rural Argentina (en adelante SRA), entidad fundada en 1866, en plena crisis ganadera (del lanar) para representar los intereses de los hacendados dedicados a esa actividad, y pasó a ser la entidad gremial ligada a la gran propiedad terrateniente, fundamentalmente de la región pampeana. En ese carácter se sentía autorizada a opinar sobre diversos temas relacionados con el accionar agrario y los sucesivos gobiernos provinciales y nacionales solían solicitar su apreciación respecto a diversos temas, incluida la enseñanza agrícola.

El proyecto integral de Olivera, basado en la propuesta de Ernesto Oldendorff (científico prusiano,

¹⁴ El predio había sido sede de una colonia agrícola de inmigrantes escoceses instalados por los comerciantes John y William Parish Robertson en torno a su estanzuela de Santa Catalina en 1825, emprendimiento que fracasó a los pocos años (en 1829) por los vaivenes políticos (Molina y Staltari, 2008: 10-11).

designado al frente del Departamento Nacional de Agricultura en 1872), tomaba como ejemplo instituciones europeas. Proponía la creación de una Academia, una escuela práctica de agricultura y una de horticultura, la primera destinada a las “clases acomodadas”, dando una formación superior a alumnos que ya tuvieran completo el ciclo escolar, y las segundas formando a las “clases pobres”, a las que darían un oficio que contribuiría al “engrandecimiento y riqueza del Estado”.¹⁵ Las finalidades de la academia y escuelas proyectadas reflejaban la estricta jerarquización que caracterizaba esta visión, y que se reproduciría, al menos en el discurso, en propuestas posteriores.

La escuela se concretó solo en una mínima parte, con la chacra y luego la escuela de agricultura que comenzó a dar clases recién en 1874 con alumnos huérfanos, pero en 1876 fue cerrada, sin haber obtenido mayores resultados, en parte por lo forzado del reclutamiento del alumnado. La SRA continuó ligada a las iniciativas sobre el tema a través de su asesoramiento, pero también en una forma indirecta, si tenemos en cuenta que los sucesivos ministros de agricultura eran miembro de la misma. Los sectores terratenientes eran favorables a la educación agrícola pero dejando que fuera el Estado –en cuya gestión tenían un importante papel- el encargado de motorizar las propuestas.

El predio de Santa Catalina fue luego sede en 1881 de una “Casa de Monta” y cátedra de Veterinaria transformada en “Instituto de Agronomía y Veterinaria”, el primero que inició la formación de profesionales en esas disciplinas en el país. Con un plantel de profesores contratado en Bélgica y Francia, el establecimiento abrió sus puertas en 1883 y siete años más tarde alcanzó el rango de Facultad al ser trasladado a la ciudad de La Plata, capital de la provincia de Buenos Aires (Allen, 1929:34) Los egresados de la institución tuvieron importante actuación en el aparato estatal en relación al agro, y en consecuencia en sus proyectos de enseñanza agrícola, en la que volcaron las ideas de sus maestros europeos.

Cuando en los últimos años del siglo XIX se reiniciaron las iniciativas tendientes a instalar el sistema de educación agrícola estatal en la Argentina, nuevamente fue Santa Catalina la sede, en la órbita del Ministerio de Obras Públicas de la provincia de Buenos Aires, de una escuela práctica de agricultura, desde 1897. Un emprendimiento educativo que marcaría varias generaciones de técnicos y alcanzaría, a la vez que importante prestigio, muchas críticas y controversias sobre sus características y verdadera función. La ley respectiva, aprobada en 1892 con el objetivo de “la educación de las masas” [...] y formar “el elemento intermediario entre la cabeza que piensa y el brazo que ejecuta”, estipulaba cursos de entre tres y cinco años, de carácter “eminente práctico”, que formarían peritos en la materia.¹⁶

¹⁵ UNLP- IFSC, *Instituto Agrícola de Santa Catalina*, (1871), (manuscrito). Incluso se preveía utilizar parte de lo recaudado con la venta de productos para “vestir y calzar” a los alumnos más humildes.

¹⁶ Colección leyes BA, 1930.

En 1905, con la fundación de la Universidad Nacional de La Plata, a iniciativa del ministro Joaquín V. González, la escuela pasó a depender de la misma, siendo la experimentación y práctica en la enseñanza los principios rectores en su propuesta educativa, en consonancia con sus ideas educativas. “El internado abierto o moderno era complementado y adquiría su dimensión real a partir del fomento de la vida higiénica, al aire libre, en contacto pleno con la naturaleza; lo que permitía al alumno, a su vez, el afianzamiento de los conocimientos teóricos mediante su visualización incitada desde la práctica” (Miranda, 2001; Molina y Staltari, 2008:22).¹⁷

La escuela sólo recibiría estudiantes con cierto nivel de educación, pues debían tener aprobado el ciclo primario completo, es decir hasta el sexto grado, en momentos en que solo una minoría de los niños lo lograba.¹⁸ Sólo podían aspirar a becas los estudiantes argentinos, una exigencia congruente con la defensa de la identidad nacional propia de la época. El Plan de estudios de Santa Catalina contenía un buen porcentaje de materias de cultura general, con una duración de la carrera de tres años y medio, ampliada en 1913 a cuatro. El aspecto “enciclopedista” de la enseñanza era criticado por quienes abogaban por una preparación exclusivamente práctica. Previo a obtener el título de “perito agrícola ganadero” los estudiantes debían pasar una estadía de seis meses en la escuela, haciendo su práctica en la administración de la misma.¹⁹

Por su capacidad podía recibir alrededor de 100 internos (contra 50 de otras escuelas agrícolas), los cuales provenían de distintos puntos del país, siendo al menos un 40% de la provincia de Buenos Aires. La inscripción fluctuaba entre 100 y 114 alumnos, y el número de egresados oscilaba entre la decena y más de cuarenta, entre 1897 y 1912.²⁰

Si bien en la inscripción se establecía la preferencia para “hijos de agricultores”, esta era una condición algo retórica dada las exigencias para el ingreso. Se determinaba también que se rechazaría a “aspirantes a títulos universitarios”, una afirmación que acordaba con el espíritu de la época, ya que quienes abogaban por la instalación de escuelas agrícolas, pensaban que estas debían centrarse en la enseñanza práctica y no alentar estudios superiores para evitar precisamente la emigración de los jóvenes a las ciudades. Sin embargo, y a pesar de las diversas declaraciones en contra de la “empleomanía” urbana, el destino de estos peritos era frecuentemente el empleo

¹⁷ La escuela era considerada un modelo en su género -a pesar de los problemas que solía atravesar- y recibía visitas de diversas personalidades, de grupos de señoras de la élite porteña, etc. UNLP- IFSC, Escuela de agricultura y ganadería de Santa Catalina, *Registro de visitantes* (s/f, es de las primeras dos décadas del siglo XX).

¹⁸ Tedesco ha calculado una deserción de cerca del 98 y 97% para las escuelas dependientes del Consejo Nacional de Educación, entre 1886-1891 y 1893-1898 para todo el país, es decir que menos del 5% de los alumnos completaban el sexto grado (Tedesco, 1986:137).

¹⁹ Universidad Nacional de la Plata (UNLP), Facultad de Agronomía y Veterinaria, Escuela práctica regional de agricultura y ganadería de Santa Catalina. *Plan de estudios y reglamento interno*, 1908. MAN, *Memorias*, 1912. UNLP, *Boletín*, T.1, N°3,1918; p.105.

²⁰ Gallardo, Ángel, “La enseñanza agrícola en la República Argentina”, en: República Argentina, *Censo General de Educación*, Tomo III, Monografías, Buenos Aires, 1910; p.429.

público, y en este sentido se producían conflictos por el campo disciplinario con los ingenieros agrónomos y veterinarios, quienes pretendían acaparar dentro de su ámbito laboral las diversas actividades relacionadas con la gestión técnica y administrativa de las políticas públicas hacia el agro, incluyendo la instrucción agraria.²¹

El sistema educativo del MAN

A poco de asumir Emilio Frers, el primer ministro de agricultura de la Nación impulsó –en 1899- la creación de un sistema de enseñanza agrícola de alcance nacional, en base a escuelas “elementales” y “principales”. Los conceptos fundamentales que avalaban esta iniciativa fueron los que regirían en adelante el sistema de educación agraria: *régimen de internado, sistema tutelar, enseñanza regional y especializada*. La concreción recién se produjo a partir de 1902 durante el ministerio de Wenceslao Escalante, cuando comenzaron a funcionar algunas escuelas, aún con un presupuesto bastante escaso.

Las primeras escuelas agrícolas del MAN estuvieron ubicadas en Córdoba y Casilda (provincia de Santa Fe), consideradas “principales” y compartían un plan de estudios basado en conceptos teórico-prácticos de asignaturas específicas, a lo que se sumaban los trabajos de campo. Sin embargo el sistema tardó en consolidarse y recién en diciembre de 1907 se planteó una reorganización basada en el “Proyecto de ley orgánica”, que había sido presentado ese año a consideración del Congreso Nacional, concretado por decreto del presidente Figueroa Alcorta (y que reemplazó a la propuesta del ministro Ramos Mexía). Una “Comisión Parlamentaria” especialmente designada al efecto e integrada por prestigiosos estudiosos, representantes de la élite intelectual y política de la época, varios de ellos miembros de la SRA, había estudiado el tema y su propuesta fue la adoptada. La Comisión estuvo integrada por hombres de ciencia -Carlos Spegazzini (1858-1926), botánico, micólogo; Florentino Ameghino (1854-1911) el gran paleontólogo y antropólogo; Julio Méndez (1858-1947), bacteriólogo, Ángel Gallardo (1867-1934), doctor en ciencias naturales, director del Museo de Ciencias naturales de Buenos Aires y el político conservador Ramón J. Cárcano, jurisconsulto y terrateniente cordobés, cuya preocupación por la educación agrícola jalonó toda su carrera política. El alto nivel intelectual de los expertos convocados reflejaba asimismo ciertas ausencias significativas, pues no había en la comisión ningún ingeniero agrónomo o veterinario que fuera integrante del sistema de escuelas ya existentes,

²¹ En 1907 el destino de algunos egresados de la escuela incluía un doctor en veterinaria, un inspector de frigoríficos y saladeros del MAN, 3 inspectores de carnes y veterinario en la Capital Federal, un inspector veterinario en el MAN, y un empleado público en San Juan. UNLP- IFSC, Escuela de agricultura y ganadería de Santa Catalina, *Peritos agrónomos egresados de la escuela de Santa Catalina desde 1902*, mimeo, 1931(¿), anotación al margen.

y tampoco estuvieron presentes pedagogos o representantes del magisterio rural (Gutiérrez, 2005 cap. 1, 2007a: 49).

De todos modos esta normativa se constituyó en la base organizativa y reglamentaria de la enseñanza agrícola dependiente del MAN por varias décadas -las modificaciones sufridas no alteraron su continuidad en rasgos generales- reflejando las ideas de los sectores dirigentes al respecto, y hasta dónde estaban dispuestos a llegar en su aplicación (Gutiérrez, 2007a: 49).²²

El papel de la iniciativa privada era mínimo en esta modalidad educativa, si dejamos de lado lo que tenía que ver con la beneficencia, enfocada en asilos que contaban con trabajos agrícolas, como la escuela de Claypole del Patronato de la Infancia, fundada en 1902. Podemos nombrar en la región la escuela agrícola de Urubelarrea (prov de Buenos Aires) de los religiosos salesianos que comenzó a construirse en 1894, aunque en esa época se le atribuía asimismo un fin asistencial (su labor educativa se centró en la Patagonia), y otra escuela agrícola confesional en Victoria (Entre Ríos), y se nombraba asimismo las de la Jewish Colonization en Entre Ríos, que eran de primeras letras pero hacían tareas agrícolas (Gallardo, 1910).²³

La mayor entidad administrativa que se le otorgaba a la enseñanza agrícola desde 1908 quedó evidenciada en la creación de la División respectiva en el MAN, a cargo del ingeniero Ricardo Huergo (antiguo inspector general) quien reafirmó el concepto de separación de esta modalidad educativa del resto del sistema, que respondía al Ministerio de Instrucción Pública, fundado en la necesidad de contacto con los productores.²⁴

La reorganización de la enseñanza agrícola reconocía las “escuelas especiales” de arboricultura y sacarotecnia de Tucumán, de vitivinicultura de Mendoza y agricultura y ganadería de Córdoba, a las que se agregó desde 1912 la de agricultura de Casilda (Santa Fe) elevada entonces a ese rango. Las “escuelas prácticas” eran el nivel inferior y se ubicaron dos en la región pampeana, las de Bell Ville (Córdoba) y la mencionada de Casilda, (y tres fuera de ella, en San Juan, Chaco y Misiones), Las Delicias en Entre Ríos se sumó luego y en 1912 la escuela de mecánica agrícola de Bahía Blanca (Buenos Aires), que solo duraría hasta 1917. El conjunto se completaba con la “enseñanza extensiva” y las “escuelas libres” (o privadas reconocidas por el Estado). Si bien es evidente la intención de incorporar el concepto de regionalización en la enseñanza, la región pampeana tenía,

²² El análisis de la reorganización puesta en marcha en 1908 es retomado en el artículo de Adrián Ascolani en esta misma compilación, dada su influencia posterior y aspectos de continuidad en el tiempo.

²³ Igualmente la escuela común particular, impulsada por comunidades de inmigrantes, grupos políticos como socialistas y anarquistas y la Iglesia católica, si bien con presencia constante fue minoritaria, aproximadamente con un 20% de alumnos inscriptos en 1880 que bajaron a 13% en 1915 (Gandulfo, 1991:335).

²⁴ MAN, División de Enseñanza Agrícola, *Reorganización de la enseñanza agrícola. El proyecto de ley y los resultados de su aplicación*, Buenos Aires, 1908. SRA, *Anales*, año XLI, vol. L, mar-abril, 1907: 8. Huergo, Ricardo, “Proposiciones sobre enseñanza agrícola formuladas por el delegado argentino” al IV Congreso científico de Chile, 1908”, documento citado por: De Filippo 1984: 160-161.

por su peso socioeconómico presencia preponderante, no sólo por la cantidad de establecimientos sino por los enunciados que fundamentaban cada uno de los proyectos, que remitían a una organización productiva adecuada a esa región.

Existía una formulación retórica que se solía repetir en los fundamentos de los diversos proyectos sobre enseñanza agrícola, que la comisión de 1907 retomaba y que serían a su vez reiterados abundantemente durante toda la primera mitad del siglo XX. Este discurso afirmaba la inexistencia de historia productiva agrícola en la Argentina y la consiguiente necesidad de crear una “tradicción agrícola” en un país donde una gran parte de la producción cerealera de exportación estaba en manos de inmigrantes, la importancia de asentar al poblador en la campaña de manera estable, infundiéndole un verdadero “amor a la tierra” y de introducir racionalidad en la explotación agraria (Gutiérrez, 2005; Gutiérrez, 2007a:51). Argumentos que a la vez escondían la referencia a uno de los problemas más sentidos de la época por los sectores dirigentes, el surgimiento de la llamada *cuestión social* en los centros urbanos, y la urgencia de evitar el congestionamiento en las ciudades de una población subalterna en aumento gracias a las importantes oleadas inmigratorias.

Ahora bien, a pesar de la relativa abundancia de escritos y proyectos sobre el tema, las escuelas agrícolas (específicamente masculinas en esa etapa) constituían un sector absolutamente minoritario de la enseñanza postprimaria. En 1912 sobre cinco establecimientos que funcionaban en la región pampeana, dependientes del MAN, la inscripción era aproximadamente de 155 alumnos, si consideramos a Santa Catalina serían apenas unos cien alumnos más. Como en otros aspectos de la historia educativa, el discurso y la realidad no caminaban por el mismo sendero, lo cual no invalida el interés por considerar este tipo de enseñanza, aunque la finalidad dominante en el sistema educativo, era más política que productiva, según se ha postulado (Tedesco, 1986).²⁵

La distinción entre las llamadas escuelas *especiales* y las *prácticas* se centraba en el tipo de preparación y en el público apelado como alumnado. Las primeras se dirigían a miembros “de las mejores familias del país, hijos de acaudalados estancieros, agricultores e industriales, cuyos medios de fortuna aseguran que se va a la escuela para aprender y aplicar después en su propiedad, los conocimientos adquiridos” (MAN, *Reorganización...*, 1908: 64). El requerimiento del sexto grado aprobado para el ingreso iba en el sentido de la selección de los aspirantes, que provendrían necesariamente de familias urbanas o que pudieran costear la finalización de la primaria en las ciudades. Los programas comprendían la tradicional división en asignaturas y una formación técnica completa, con ciertas pretensiones científicas, para egresar con el título de “perito agrónomo”.

²⁵ Cifras proporcionadas en MAN, *Memorias*, 1916. En el caso de Tedesco el autor no considera todos los proyectos respecto a esta modalidad.

Para las escuelas *prácticas regionales* se prescindió de un plan de estudios, la instrucción se basaba en un metódico programa “concéntrico” de trabajos en el cual las actividades prácticas llevadas a cabo en el primer año eran repetidas y profundizadas en los siguientes. El profesor debía limitarse a dar “razones y motivos” de los trabajos, sobre el terreno o el laboratorio, para no desvirtuar el carácter práctico exigido, con un régimen de explotación que no debía ser diferente al de una empresa privada e incluían la remuneración pecuniaria a los alumnos. El alumnado de estas escuelas provendría de “la masa general de la juventud rural”, es decir los “hijos de agricultores, de hortelanos, propietarios o intermediarios y de otras profesiones de la campaña”, lo que llamaban una “juventud de clase media” (MAN, *Reorganización...*, 1908: 30). Una cuestión facilitada porque para el ingreso sólo se requería conocimiento de la lectoescritura y las operaciones matemáticas básicas, aunque luego de 1914 se exigió el cuarto grado aprobado.

En palabras de Joaquín Barneda, agrónomo que estaría ligado por largos años a las escuelas agrícolas, la enseñanza en estos establecimientos debía preparar al “hijo del ‘obrero rural’ para que él también llegue a ser ‘obrero rural’, evitar dar a la enseñanza demasiada amplitud o teorización, no estimulando así la propensión natural en nuestra raza a mayores títulos...hay que habituarlos a la conciencia de su actuación futura” (Barneda, 1910:5).

Se establecía un sistema jerarquizado entre las escuelas prácticas, las especiales y la educación superior que se mantenía separada y autónoma, con pocas posibilidades de avanzar de un nivel al otro, en particular para los egresados de las escuelas prácticas, futuros capataces de una explotación agraria familiar o ajena. La experimentación y la investigación quedaban a cargo de las escuelas especiales, las estaciones experimentales, y los institutos superiores agronómicos.

La implementación de la enseñanza en las escuelas agrícolas, tanto especiales como prácticas incluía algunos aspectos en común como el régimen de internado tutelar, el espíritu esencialmente práctico de la enseñanza, según el sistema llamado “a pie de obra” y la extensión fuera de las aulas, para difundir la acción de la escuela en la comunidad y en el nivel primario.

El sistema de “internado tutorial” implicaba que los jóvenes eran organizados en secciones a cargo de un profesor instructor, que cumplía la función de guía, apoyo, pero también de control del trabajo y la disciplina escolar, a la vez que el internado no sólo remitía a la necesidad de albergar a los jóvenes ante la dificultad de concurrir diariamente a escuelas mayormente apartadas de las poblaciones, sino a la intención de que participaran plenamente de la explotación “modelo”, para que luego llevaran el ejemplo a los establecimientos privados.

El cupo de inscripción para las escuelas prácticas era de 25 alumnos, de acuerdo a la capacidad de los establecimientos, generalmente excedido (para 1908 había ascendido a veinticuatro alumnos para Casilda y treinta y ocho para Bel Ville), provenientes de las zonas colindantes pero también de

otras provincias.

Cuadro 3: Presupuestos de enseñanza agrícola del MAN

Año	miles \$m/n	Año	Miles \$m/n
1898	100	1906	700
1899	300	1907	900
1900	800	1908	900
1901	200	1909	800
1902	600	1910	1000
1903	500	1911	1700
1904	600	1912	2900
1905	400	1913	2600
		1914	2600

Fuente: ALLEN, Rodolfo, Enseñanza agrícola. Documentos orgánicos, Ministerio de Agricultura de la Nación, Sección de Propaganda e Informes, 1929; p. 30

Si bien la reorganización afirmaba que “la única manera de acreditar en el país las escuelas agronómicas”, era a través de la gestión estatal, ya que se manifestaba que “nuestra idiosincracia no se presta a que el aprendizaje se haga a costa del capital privado”, el sistema adolecía de una penuria presupuestaria crónica (MAN, *Reorganización...*, 1908: 21,78). El Estado, tanto nacional como provincial, no estaba dispuesto a dispensar grandes sumas en el sistema de enseñanza agrícola, que para su funcionamiento requería una inversión considerable (el presupuesto recién llegó al 10% del total del MAN en 1923, según Allen, 1929).

La orientación agrícola en la escuela primaria

Si bien entonces en la normativa estaba contemplada la orientación agrícola en la escuela común, la prioridad era la alfabetización, por lo cual esa orientación demoró en implementarse y cuando se lo hizo fue de forma intermitente y más debida a la buena voluntad de los maestros/as que a planes educativos coherentes. Sin embargo desde diversos sectores se la alentaba, pues se pensaba, como lo afirmaba la primera mujer que presentó su tesis para titularse de ingeniera agrónoma en la Universidad Nacional de La Plata, “es tiempo que esta rama [la agrícola] ocupe el lugar que le corresponde en los programas de los distintos grados de la enseñanza primaria”, ya que consideraba necesario “que los cerebros infantiles palpén los fundamentos en que descansa nuestra riqueza nacional, para que mañana dediquen sus energías al engrandecimiento de su patria”. Una

orientación que además produciría el efecto de “estrechar lazos de fraternidad entre argentinos y extranjeros”, logrando la asimilación de éstos, pues, según se afirmaba “el amor a la patria comienza por la tierra” (Vicentini, 1910: 34, 77). Se sintetizaba así la idea generalizada de la íntima unión entre sentimientos nacionales, amor a la tierra y riqueza agropecuaria, que caracterizaba a buena parte de los escritos sobre enseñanza agrícola, ya sea especializada o en la escuela común, y que, a partir de la segunda década del siglo XX estuvieron cada vez más impregnados de elementos de un discurso nacionalista.

La diversificación de la enseñanza era -aún bien entrado el siglo XX- una cuestión pendiente, dificultada además porque la mayor parte de las escuelas rurales seguía impartiendo sólo hasta tercer grado, (o hasta segundo), y las escuelas comunes de ciclo completo se hallaban en los pueblos o en los suburbios de los mismos, situación que se prolongó por bastante tiempo. La asistencia era intermitente, a causa de los problemas climáticos, a los malos caminos y a la utilización de los niños más grandes en las labores de la cosecha.

A partir de la reorganización de 1908, el MAN encaró cursos para niños como parte de su labor de extensión pues se pensaba que se les debía inculcar “las virtudes del trabajo y las ventajas materiales de la producción agraria” para encaminar al educando en lo que se consideraba que “el medio local reclama y la República exige, para avanzar en el progreso mundial” (MAN, *Reorganización...*, 1908:40-41). El contacto con la escuela primaria se daba especialmente a través de los agrónomos regionales y la difusión de cartillas informativas, promoviendo la cría de pequeños animales de granja y las huertas escolares, incluso con la venta de lo producido por parte de los alumnos, para que los niños difundieran en el hogar su producción y consumo (Marotta, 1915:28-59).

Una propuesta interesante fue la de la provincia de Entre Ríos, también preocupados sus sectores dirigentes por asimilar al inmigrante y difundir la educación hacia la población rural, que aquí se enfrentó 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”.²⁶

En este caso la propuesta de difundir la educación agraria provenía de los pedagogos normalistas egresados de la Escuela Normal de Paraná y no de la profesión agronómica como en otras iniciativas. La provincia necesitaba imperiosamente atender la demanda educativa de una población con alto grado de analfabetismo y en elevado porcentaje rural e inmigrante, para lo cual se propuso

²⁶ Archivo Histórico de Entre Ríos, *Informe Inspección General*: 1905. (material no clasificado).

un ciclo que en la teoría debía comenzar en la escuela primaria rural con chacra anexa, luego los varones podrían completar el nivel en una escuela agropecuaria elemental, quedando habilitados para ingresar entonces a la escuela normal de maestros rurales, Juan B. Alberdi. Completada la preparación en la misma el egresado, que en este último tramo era apoyado con una beca, debía cumplir un período trabajando como maestro de las escuelas con anexos agropecuarios, un ideal que no siempre se cumplió pero que afirmó una identidad “alberdina” que sobrevivió a través de los años y de sucesivos cambios educativos.²⁷

Las primeras acciones las inició el normalista y más tarde diputado nacional Alejandro Carbó que en 1896 dispuso la creación de una chacra escolar en los alrededores de la capital y una escuela de agricultura en Villa Urquiza, mientras que en 1900 comenzaba un plan para instalar en las escuelas de campaña la chacra anexa. La pieza clave fue la creación de la escuela de maestros rurales Alberdi en 1904, la cual capacitaba a los maestros rurales con una orientación en trabajos agropecuarios, por la iniciativa del profesor normal Manuel Antequeda Director General de Escuelas desde 1902. Fue la primera en su género en el país y, según los registros de la escuela también de Sudamérica. La matrícula escolar en la provincia se incrementó en los años que permaneció en el cargo Antequeda, quien luego pasó a su provincia natal, Mendoza, donde creó también una escuela normal de maestros rurales en Las Heras, dos escuelas agropecuarias y una escuela intermedia femenina con orientación en industrias rurales (Provincia...1906:109-110).

En la escuela Alberdi –que hoy es una escuela agrotécnica que incluye un ciclo terciario de formación de profesores- la preparación para el magisterio propia de las normales, en este caso masculina solamente, se complementaba con una formación en las tareas de una explotación agropecuaria, como cultivo, manejo y montaje de máquinas agrícolas y de cuidado del ganado, a través de clases teórico- prácticas. Esta situación se reflejaba en el plan de estudios, de tres años de duración, que otorgaba 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. La función directiva de la escuela era ejercida por un profesor normal (que a la vez daba clases de pedagogía, idioma nacional e instrucción moral y cívica), mientras que la vicedirección quedaba a cargo de un agrónomo (profesor de agricultura y ganadería y jefe de cultivos) lo cual aseguraba la primacía de los pedagogos, aún en el plantel de profesores. 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. Entre 1907 y 1912 egresaron de siete a diecisiete

²⁷ En otro trabajo nos hemos referido más extensamente a esta propuesta, sus rasgos originales, así como sus limitaciones. Gutierrez, 2007b.

maestros por año que contribuyeron 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 (en 1911 llegaban a veinte). En cuanto al destino de los egresados, la escuela informaba que sobre 141 egresados hasta 1916, setenta y cuatro ejercían la docencia, la mayoría en escuelas rurales entrerrianas, algunos en la vecina Santa Fe, cuatro habían llegado al cargo de subinspector, y seis estudiaban o habían egresado de facultades de agronomía o veterinaria. Para estimular a los maestros se les daba una compensación mayor a los egresados de esta escuela que trabajaran en el medio rural y se estableció que podían contar con la producción de las chacras, para complementar su consumo personal.²⁸ En realidad esta medida nos evidencia la baja remuneración pagada a los docentes, frente a la responsabilidad que se les asignaba en cuanto al mejoramiento de las condiciones de vida y producción de la provincia. La fundación de escuelas agropecuarias en cada departamento entrerriano comenzó a ponerse en vigencia entre 1904 y 1905, pero sólo se instalaron las de Nogoyá, Villaguay y Concordia, esta última suprimida como escuela en 1912.

En balance podemos decir que esta experiencia, si bien la prioridad siguió siendo la alfabetización y la asimilación de los hijos de inmigrantes y la cuestión de las chacras anexas se cumplió muy escasamente, es ejemplo de una propuesta sistemática de orientación agrícola, no menos importante por provenir del ámbito pedagógico, y que perduró en el tiempo (la escuela Alberdi y las de Villa Urquiza, Nogoyá y Villaguay aún existen), pero afectada como en otros casos por falta de compromiso de los sectores dirigentes evidenciada entre otros aspectos en las penurias presupuestarias. Aunque también tal vez de parte de los propios productores poco afectos a desprenderse de la mano de obra que significaban sus hijos para dedicarlos a estudios específicos.

Es difícil poder evaluar en qué medida la instrucción agrícola de los niños en las escuelas -en los casos en que se dio- obtuvieron resultados positivos, aunque hay algunos indicios aislados. Tal el caso de un escuela de Telén, (territorio de La Pampa), que en 1902 brindaba instrucción teórica general y práctica de agricultura, para lo cual disponía cada uno de los 60 alumnos de un espacio de tierra y útiles, y había dado frutos satisfactorios teniendo el alumno libertad de disponer de sus productos. O años más tarde en Córdoba, donde la escuela de Jesús María había alcanzado resultados favorables con el cultivo del lino (Chávez, 1913:24).²⁹

La mujer y el “hogar agrícola”

²⁸ Escuela de Maestros rurales Juan B. Alberdi, *Libro copiadore*, 1918: 298, 317-322.

²⁹ *La Capital*, Santa Rosa, Año XIII, N° 677, 16-07-1905, “Progresos Rurales. El establecimiento Telén”, p. 1, c. 1, 2 y 3. *Ibidem*, N° 678, 19-07-1905, p. 2, c. 2 y 3.

La problemática de la educación de la mujer rural también fue uno de los temas discutidos a inicios del siglo XX, por pedagogos y agrónomos, que la veían como un factor importante a tener en cuenta para lograr el asentamiento del productor y su familia, pero también para la reproducción de sus condiciones de vida en circunstancias que evitaran cualquier tipo de conflictividad. Cuestiones como la incorporación de la educación agraria a la instrucción elemental, creación de escuelas para hijas de agricultores, preparación de maestras especializadas en el “hogar agrícola” y cursos temporarios formaban parte de las diversas propuestas, que alcanzaron un nivel bajo de concreción en la época pero una consecuente y perdurable defensa de sus propulsores.

Entre estos destacó el ingeniero agrónomo –más tarde también doctor en ciencias jurídicas- Tomás Amadeo, quien luego de graduarse en la primera de las carreras en 1904 realizó un viaje a Europa, durante el cual conoció la experiencia de Bélgica, y su “Ecole ménagère » fundada en 1890. Al regresar a Argentina la instalación de una escuela del “hogar agrícola” se convirtió en uno de sus objetivos. Como funcionario del MAN, desde el Museo Social Argentino –creado por su iniciativa en 1911- y la cátedra universitaria impulsó la idea. Su primer intento fracasó en 1913 cuando, como Director de Enseñanza Agrícola del MAN, propuso al ministro Adolfo Mujica un proyecto de escuela del hogar agrícola a ubicar en Entre Ríos, donde ya contaba con el terreno necesario pero no fue aprobado. El tema adquirió más urgencia a partir de 1914, al vislumbrarse los límites a la expansión agrícola extensiva, cuando uno de los colegas de Amadeo lo consideraba un “problema más trascendental que la simple lucha contra el analfabetismo, puesto que tiende a la evolución de la vida y costumbres agrícolas” (Echeverría, 1919: 14; Amadeo, 1913).

El gobernador de Córdoba Ramón J. Cárcano propiciaba por su parte, la integración de la instrucción agrícola femenina en las escuelas comunes, iniciando a las niñas en las labores del hogar, en la crianza de animales y el aprovechamiento de las semillas, para producir “la unión de la mujer y del campo” y que “no las perturben la atracción de las ciudades, máquinas crueles [...] que destruyen y consumen lo que el campo produce” (Cárcano, 1915:13-15).

La enseñanza del “hogar agrícola” tendía, en su versión ideal, a una preparación integral de la mujer rural para mejorar las condiciones de higiene y el confort de su hogar y hacer atractiva la residencia en el campo, con cierto provecho económico al prepararse para la utilización de todas las posibilidades de las pequeñas producciones de la chacra. Por supuesto que sin proponer cambios estructurales en el sistema de tenencia, la comercialización o el transporte que beneficiaran al pequeño productor. En 1915, por iniciativa de Tomás Amadeo se creó la “Escuela del Hogar Agrícola” en Tandil (Buenos Aires), bajo la dependencia del MAN. Dirigida a formar el personal docente necesario para difundir esa instrucción en las mujeres del campo, otorgaba el título de

“maestra del hogar agrícola”. Los cursos duraban un año, y el sistema de enseñanza era similar al de las escuelas prácticas, es decir un método *concéntrico*, y bajo el *internado tutorial*, complementado con elementos pedagógicos en este caso. El plan de estudios combinaba actividades del hogar y economía doméstica con materias de educación agrícola como horticultura, lechería, zootecnia, costura, avicultura, cría e industria del cerdo, a las que se agregaban clases de educación física. Se pretendió dotar a la escuela de un alcance nacional por lo que se becaron alumnas del interior de la república, y si bien obtuvo buenos resultados con 15 egresadas en 1915 y 30 en 1917, este último año fue suprimida por razones fundamentalmente presupuestarias, y en medio de la crisis agrícola provocada por la primera guerra mundial, el predio se convertiría en granja de experimentación.³⁰ El balance fue la conformación de un grupo de maestras que se hicieron cargo posteriormente de cursos temporarios para la mujer rural dependientes de funcionarios del MAN, ingenieros agrónomos hombres, en épocas en que el ingreso femenino a la profesión agronómica era prácticamente nulo. Destacaba solo el egreso de Amalia Vicentini de la Facultad de Agronomía de La Plata en 1910, aunque no parece haber tenido relación con la función pública en su especialidad. Los cursos del “hogar agrícola” dirigidos a las hijas de los agricultores, mayores de doce años, y a cargo de las egresadas de Tandil en su mayor parte, hacían hincapié en los beneficios económicos que atraería la aplicación posterior de los conocimientos adquiridos en la explotación familiar. En ese caso, “la importancia de la mujer aumenta, [según se afirmaba] su rol no se limita ya a procrear y cuidar sus hijos gravando las finanzas del hogar; es más útil, coopera al éxito, ayuda a construir el porvenir deseado”. El “enseñar a producir” no se consideraba la única ventaja de los cursos para las jovencitas, sino también la inclusión de la educación moral y la higiene doméstica. (Amadeo, 1946: 116-133; Echavarría, 1918: 5)³¹

Los cursos tuvieron como destino principal la región pampeana, por su cercanía a los centros del MAN, y fueron difundándose no solo a través del ministerio sino también paulatinamente por reparticiones de la provincia de Buenos Aires y más tarde de entidades privadas como la Federación Agraria Argentina.

Las deficiencias en la cultura doméstica de las esposas e hijas de los productores y la falta de confort en el hogar, se consideraban causas fundamentales de la emigración rural-urbana y se esperaba que como consecuencia de ese aprendizaje dirigido a mejorar el nivel de vida de la mujer (y el de su familia) ésta contribuiría a evitar el éxodo rural. Por supuesto que las líneas básicas del argumento pasaban por no apartarse de lo considerado propiamente femenino, combinando las tareas propias del hogar con las de la explotación, en particular cuidado de la huerta, aves, y otros

³⁰ Allen, 1929: 323-325. MAN, *Plan y reglamento de la escuela del hogar agrícola Ramón Santamarina*, 1915.

³¹ MAN, *Memorias*, 1917: 172. MAN, *Memorias*, 1919: 124.

productos de granja, pero como una extensión de las anteriores, no como trabajo remunerado, pues el colaborar en la economía del hogar con las industrias caseras era por cierto una de las ventajas que propiciaba esta modalidad educativa.

Reflexiones finales

La cuestión de la educación agraria concitó durante el siglo XIX un interés esporádico de los hombres públicos argentinos, jaqueadas las primeras iniciativas por aspectos derivados no sólo del escaso desarrollo agrícola, sino -y más fuertemente- por la inestabilidad política del país, que también dificultaba la difusión de la enseñanza primaria rural, aún en la provincia más favorecida al respecto, la de Buenos Aires. Recién en los últimos años del siglo se fueron concretando algunas acciones, luego de la consolidación del Estado nacional en 1880, y el surgimiento de los primeros profesionales agronómicos a fines de esa década.

En los proyectos iniciales (de Rivadavia, Sarmiento, la primera Santa Catalina) se advertía un fuerte voluntarismo transformador en los fundamentos pero en la práctica un débil empeño de los sectores dirigentes en generalizar esta modalidad, frecuentemente considerada un medio de “redención moral” de niños y jóvenes desvalidos o con problemas de abandono y delincuencia precoz. La conflictividad política y el alejamiento del poder de sus propulsores también incidió en la poca perduración de las acciones emprendidas.

Ya en las últimas décadas del siglo XIX, cuando se conformó el sistema educativo moderno en la Argentina, la relación entre educación y trabajo fue una cuestión problemática, no resuelta a favor de las orientaciones productivas de la enseñanza, que se mantuvieron en los márgenes del sistema educativo. Una característica que también afectó a la modalidad agraria, aún cuando algunos sectores la consideraban importante en un país de economía agroexportadora como el nuestro. Los objetivos enunciados por los propulsores de la enseñanza agrícola solían entrar en colisión con una realidad que no favorecía la consecución de los mismos, y cuyos aspectos estructurales no se pretendía en verdad modificar, caracterizada por el aislamiento e inestabilidad de una gran parte de los pequeños productores, pero también por el éxito económico de la economía agroceleara de exportación en clima templado. La lógica productiva del colono o chacarero de la región pampeana, implicaba maximizar las ganancias en el menor tiempo posible sin darle gran valor -salvo excepciones- a los aspectos de confort hogareño y educación de los hijos, aún siendo propietarios.

Los proyectos de enseñanza agrícola se enfocarían en algunos establecimientos educativos específicos y desde finales del siglo XIX en su separación de las instituciones consideradas de “corrección” de los jóvenes “en peligro social o moral”. Su estricta jerarquización y la difusión de un ideal de “granjero mixto” irían unidas al afianzamiento de la nacionalidad y del “amor a la

tierra”, considerados fundamentales en un país de inmigración, junto a un discurso proveniente fundamentalmente de los profesionales agrónomos en torno a la necesidad de capacitar a un agricultor que por su mismo origen no tendría las herramientas adecuadas para desarrollar el tipo de producción considerado deseable para la región pampeana.

Una agricultura pampeana extensiva y con serias deficiencias, logró, a pesar de crisis y fluctuaciones cíclicas, protagonizar en la época una formidable expansión, por lo que cuestiones como la preparación y capacitación del agricultor, solían quedar postergadas. Sin embargo logró consolidarse un subsistema de enseñanza agrícola dependiente del MAN –acompañado de iniciativas provinciales en Buenos Aires y Entre Ríos- que contribuyó a conformar el cuerpo de funcionarios menores de las reparticiones oficiales y del mismo sistema de escuelas agrícolas y servicios de extensión, aún cuando ese no era en principio el objetivo enunciado por sus promotores. Por ejemplo, en una nómina del personal técnico de las agronomías regionales del MAN que prestaban servicios en la provincia de Buenos Aires en 1942, sobre noventa y siete personas que trabajaban como agrónomos regionales, agrónomos locales y ayudantes, cincuenta de ellos eran egresados de las escuelas agrícolas, todos ubicados en el nivel local o como ayudantes (MAN, 1945: 463-470). Por otra parte, muchas de las iniciativas de fines del siglo XIX perduraron en el tiempo, algunas incluso hasta hoy.

Bibliografía

Allen, Rodolfo (1929), *Enseñanza agrícola, Documentos orgánicos*, MAN, Sección Propaganda e informes, Buenos Aires.

Amadeo, Tomás (1913), *Una nueva orientación de la enseñanza agrícola del hogar para mujeres*, MAN, Dirección de Enseñanza Agrícola, N°63, Imprenta French, Buenos Aires.

Amadeo, Tomás (1946), *La redención por la mujer*, Editorial Kraft, Buenos Aires.

Ansaldi, Waldo, “La trunca transición del régimen oligárquico al régimen democrático”, en Falcón, Ricardo, (2000), *Democracia, conflicto social y renovación de ideas (1916-1930)*, Editorial Sudamericana, Nueva Historia Argentina, Tomo 6, Buenos Aires; pp. 15-58.

Ascolani, Adrián (comp.) (1999), *La educación en argentina. Estudios de historia*, Ediciones del Arca, Rosario.

Bagú, Sergio (1966), *El plan económico del grupo rivadaviano, 1811-1827*, Universidad Nacional del Litoral. Instituto de Investigaciones Históricas, Rosario.

Barsky, Osvaldo y Gelman, Jorge (2001), *Historia del agro argentino. Desde la conquista hasta fines del siglo XX*, Grijalbo Mondadori, Buenos Aires.

Barsky, Osvaldo (1988), *La agricultura pampeana*, CISEA (Centro de Investigaciones Sociales sobre el Estado y la Administración)-IICA (Instituto Interamericano de Cooperación para la Agricultura), Buenos Aires; pp.70-77.

Barsky, Osvaldo, Barsky, Andrés y Posada, Marcelo, *El pensamiento agrario argentino*, Los fundamentos de las ciencias del hombre 31, Buenos Aires, Centro Editor De América Latina, 1992.

Barsky, Osvaldo y Pucciarelli, Alfredo (1997), *El agro pampeano. El fin de un período*, FLACSO/Oficina de Publicaciones del Ciclo Básico Común, Buenos Aires, pp.70-79.

Bustamante Vismara, José (2007), *Las escuelas de primeras letras en la campaña de Buenos Aires (1800-1860)*, Asociación de Amigos del Archivo Histórico, La Plata.

Carli, Sandra (1995), *Entre Ríos. Escenario educativo, 1883-1930*, Universidad Nacional de Entre Ríos, Paraná.

Cárcano, Ramón J. (1915) *Clausura de cursos escolares (Discurso del gobernador, diciembre 17 de 1914)*, La Industrial, Córdoba.

Ciappa, Federico, “Ideas y realidad en torno a un proyecto de enseñanza práctica en la provincia de Buenos Aires”, en: Provincia de Buenos Aires, Dirección de Escuelas y Cultura, Archivo histórico Ricardo Levene, *Estudios sobre la provincia de Buenos Aires*, La Plata, 1986; 127-139.

Chavez, Juan Ramón (1913), *Necesidad de realizar la enseñanza agrícola e industrial en la escuela primaria*, Ministerio de Agricultura de la Nación, Agronomía Regional, Córdoba.

Colección completa de leyes del Estado y provincia de Buenos Aires, 1854-1929, (1930), tomo IV: 1870-1876, Ediciones LEX, Buenos Aires.(citado como: Colección leyes BA,1930)

Congreso Nacional. Cámara de Diputados, *Diario de sesiones*, 1880-1920.

De Filippo, Josefina (1984), *La enseñanza superior de las ciencias agropecuarias en la República Argentina*, FECIC, Buenos Aires.

Dussel, Inés (1997) *Currículum, humanismo y democracia en la enseñanza media (1863-1920)*, FLACSO/Oficina publicaciones CBC, UBA, Buenos Aires.

Echavarría, E. R. (1918), *La enseñanza del hogar agrícola para mujeres*, MAN, Dirección General de Enseñanza y Fomento agrícola, Buenos Aires.

Escuela de maestros rurales, Juan b. Alberdi, (1918) *Libro copiator*. (mimeo)

Gandulfo, Alberto (1991), “Expansión del sistema escolar argentino”, en Puiggrós, Adriana (direc.) *Sociedad civil y Estado en los orígenes del sistema educativo argentino*, Historia de la educación en la Argentina II, Galerna, Buenos Aires; pp. 309-337.

Graciano, Osvaldo (1998), “Universidad y economía agroexportadora. El perfil profesional de los ingenieros agrónomos, 1910-1930”, en Girbal, de Blacha, Noemí, *Agro, universidad y enseñanza. Dos momentos de la Argentina rural (1910-1955)*, Editorial de la Universidad Nacional de La Plata,

La Plata; pp. 13-72.

Grignon, Claude (1991), "La enseñanza agrícola y la dominación simbólica del campesinado", en Castel, Robert y otros. *Espacios de poder*, La Piqueta, Madrid, pp.55-81.

Gutiérrez, Talía (1998) "Enseñanza agrícola, mujer y familia en la política agraria peronista, Buenos Aires, 1946-1955", en Gonzalbo Aizpuru, Pilar, *Familia y educación en Iberoamérica*, El Colegio de México, México; pp. 309-332.

Gutiérrez, Talía (mayo, 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.

Gutiérrez, Talía (2007a), *Educación, agro y sociedad. Políticas educativas agrarias en la región pampeana, 1897-1955*, Universidad Nacional de Quilmes Editora, Bernal.

Gutiérrez, Talía (2007b), "Agro, sociedad y enseñanza en la región pampeana, 1897-1955. Problemas, fuentes, y metodología de investigación", en Graciano, Osvaldo y Lázaro, Silvia, *La Argentina rural del siglo XX*, La colmena, Buenos Aires; pp. 265-287.

Gutiérrez, Talía (2008), "Infancia desvalida y ruralismo. Proyectos de educación agrícola para la juventud, Argentina, primera mitad del siglo XX" en Alvarado, Lourdes y Ríos Zúñiga, Rosalina (coord.) *Grupos marginados de la educación en América Latina, siglos XIX y XX*, Centro de Estudios sobre la Universidad, Universidad Autónoma de México (en prensa).

La ley 1420 (1984), tomo 1, Centro Editor de América Latina, Biblioteca política argentina, N°56.

Ley de organización de los ministerios nacionales y decretos reglamentarios, (1898), Buenos Aires.

Linch, John (1985), *Juan Manuel de Rosas*, Emecé, Buenos Aires.

Malgesini, Graciela (1990), "La historia rural pampeana del siglo XX. Tendencias historiográficas de los últimos treinta años", Comité Internacional de Ciencias Históricas. Comité Argentino: *Historiografía argentina (1958-1988). Una evaluación crítica de la producción historiográfica argentina*, CICH, Buenos Aires.

Marotta, Pedro (1913), *Enseñanza y experimentación agronómica*, Buenos Aires (s.e.).

Mendonça, Sonia (1998), *Agronomia e poder no Brasil*, Vicio de Leitura, Río de Janeiro.

Miatello, Hugo (1915), *El hogar agrícola*, Buenos Aires, folleto.

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

MAN, *Memorias*, 1917-1919, Talleres gráficos del MAN.

MAN (1915), *Plan y reglamento de la escuela del hogar agrícola Ramón Santamarina*. Talleres gráficos del MAN.

Molina, María del Carmen y Staltari, Sebastián (2008), *125 Aniversario de los estudios agronómicos y veterinarios, Santa Catalina, 1883-2008*, Universidad Nacional de La Plata, Instituto Fitotécnico de Santa Catalina, Llavallol (Buenos Aires).

Myers, Jorge (1995), *Orden y virtud. El discurso republicano en el régimen rosista*, Universidad Nacional de Quilmes, Bernal.

Oslak, Oscar (1997), *La formación del Estado argentino. Orden, progreso y organización nacional*, Planeta, Buenos Aires.

Piccirilli, Ricardo (1960), *Rivadavia y su tiempo*, 3 vols., Buenos Aires.

Provincia de Buenos Aires, Ministerio de Obras Públicas, *Memorias*, 1910-1911.

Provincia de Buenos Aires, Ministerio de Obras Públicas, (1893), *Mensaje y ley sobre escuelas teórico-prácticas de agricultura y ganadería en la provincia*.

Provincia de Buenos Aires, Ministerio de Obras Públicas (1945), Dirección de Agricultura, Ganadería e Industrias, *Anuario rural*.

Provincia de Buenos Aires. Cámara de Diputados, (1909 a 1916) *Diario de sesiones*.

Provincia de Entre Ríos, (1906), *Dirección General de Enseñanza Pública*.

Provincia de Entre Ríos, Dirección de Escuelas, *Memorias*, 1906-1912.

Provincia de Entre Ríos, Cámara de Senadores, *Índice de leyes*, 1884-1924.

Puiggros, Adriana (1996), *Qué pasó con la educación Argentina. Desde la conquista hasta el menemismo*, Kapeluz, Buenos Aires.

Puiggrós, Adriana (direc.) Artieda, T., Carli, S. y otros (1993), *La educación en las provincias y territorios nacionales (1885-1945)*, Historia de la educación en la Argentina IV, Galerna, Buenos Aires.

Pineau, Pablo (1997), *La escolarización de la provincia de Buenos Aires (1875-1930). Una versión posible*, Oficina de publicaciones del CBC- UBAFLACSO, Buenos Aires.

República Argentina, Oficina Nacional de Agricultura, *Boletín*, año XX, Nº 5, mayo 1897, 1901.

República Argentina, (1910), *Censo General de Educación del 23/5/1909*, Buenos Aires.

Sarmiento, Domingo F. (1860), “Centros agrícolas”, agosto de 1860, en *Obras completas* (1948-1956), tomo XXIII, Buenos Aires (sin indicación de editorial).

Sarmiento, Domingo F. (1938), “Capital político”, en *El Nacional*, Buenos Aires, 18/1/1856, “Informe sobre escuelas”, Buenos Aires, noviembre de 1856, en *Ideas pedagógicas de Domingo F. Sarmiento*, Talleres gráficos del Consejo Nacional de Educación, Buenos Aires.

Scobie, James (1968), *Revolución en las pampas*, Solar, Buenos Aires.

Sinibaldi, Marina (1948), *La enseñanza del hogar agrícola en el momento actual*, Bolívar.

Solberg, Carl (1975), “Descontento rural y política agraria en la Argentina, 1912-1930”, en

Gimenez Zapiola, Marcos (comp.), *El régimen oligárquico. Materiales para el estudio de la realidad argentina (hasta 1930)*, Amorrortu, Buenos Aires, pp.246-281.

Tedesco, J. Carlos (1986), *Educación y sociedad en la Argentina, 1880-1945*, Solar, Buenos Aires.

UNLP, (1908) Facultad de Agronomía y Veterinaria, Escuela práctica regional de agricultura y ganadería de Santa Catalina, *Plan de estudios y reglamento interno*.

UNLP, (1912), Facultad de Agronomía y Veterinaria, Escuela práctica regional de agricultura y ganadería de Santa Catalina. *Memorias*.

Varsi, Tomás (1914), *El mejoramiento del hogar agrícola argentino. Las escuelas rurales*, Rosario.

Vicentini, Amalia (1910), *Enseñanza agrícola*, tesis para optar al título de ingeniero agrónomo, Universidad Nacional de La Plata.

Archivos

Archivo Histórico de Entre Ríos: fondos de la Dirección General de Escuelas (material de consulta pero no clasificado). Archivo Histórico de la Provincia de Buenos Aires AHBA, Fondo: Dirección General de Escuelas. Universidad Nacional de La Plata, Instituto Fitotécnico de Santa Catalina (UNLP-IFSC), material sobre la Escuela de agricultura y ganadería de Santa Catalina: 1897-1928.

Hemerografía:

Ascolani, Adrián (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, octubre, Rosario.

Auza, Néstor (1985), “Un intento de diversificar la enseñanza secundaria en la década del 70. Las escuelas agronómicas”, *Revista. Instituto de Investigaciones Educativas*, N° 52, octubre, Buenos Aires; p.19-41.

Auza, Néstor (1986), La reorientación del plan de estudios de las escuelas agronómicas, *Revista. Instituto de Investigaciones Educativas*, N°53, octubre, Buenos Aires.

Auza, Néstor (1996), “La enseñanza agraria del centenario a 1930”, en *Noveno Congreso Nacional y Regional de Historia Argentina*, Rosario, 26-28 de setiembre de 1996 (separata).

Barneda, Joaquín (1910), *La enseñanza en las escuelas agrícolas prácticas*, MAN, Dirección de Enseñanza Agrícola, N°1, 1910, serie V.

Coll, Marcelo (2000), “Conflictos políticos en la administración escolar bonaerense (1898-1905)”, *Anuario del Instituto de Historia Argentina*, N° 1, editorial de la Universidad Nacional de La Plata, La Plata, pp. 73-94.

Gallardo, Ángel (1910), “La enseñanza agrícola en la República Argentina”, en República Argentina, *Censo general de Educación del 23/5/1909*, Tomo III, Monografías.

Girbal de Blacha, Noemí (1989), “La granja: una propuesta alternativa de coyuntura para el agro

argentino (1910-1930)", *Canadian Journal of Latin American and Caribbean Studies*, p.86, 97, 103.

Girbal de Blacha, Noemí (1992), "Tradición y modernización en la agricultura cerealera argentina, 1910-1930. Comportamiento y propuestas de los ingenieros agrónomos", *Jarbuch fur Geschichte, Lateinamerikas*, pp.369-395.

Girbal de Blacha, Noemí y Ospital, Silvia (1986), "Elite, cuestión social y apertura política en la Argentina (1910-1930): la propuesta del Museo Social Argentino", *Revista de Indias*, vol. XLVI, N° 178, pp. 609-625.

Graciano, Osvaldo (2001), "El agro pampeano en el pensamiento universitario argentino. Las propuestas de los ingenieros agrónomos de la Universidad Nacional de La Plata, 1906-1930", en *Cuadernos del P.I.E.A.*, Revista interdisciplinaria de estudios agrarios, 15, octubre, IIHES, Facultad de Ciencias Económicas, Universidad Nacional de Buenos Aires.

Gutiérrez, Talía (1996), "Proyectos educativos de orientación productiva: la enseñanza agrícola en la provincia de Buenos Aires y la región pampeana, 1890-1930", en *Estudios de Historia rural IV. Estudios Investigaciones 27*, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación/UNLP, La Plata; p.57-93.

Gutiérrez, Talía (2007b), "Políticas de orientación agrícola y pedagogía normalista. Entre Ríos (Argentina), 1900-1920", en: *Perfiles educativos*, N° 117, vol. XXIX, noviembre, Universidad Nacional Autónoma de México, México; pp. 85-110.

Halperin Donghi, Tulio (1984), "Canción de otoño en primavera: previsiones sobre la crisis de la agricultura cerealera argentina (1894-1930)": *Desarrollo Económico 95*, vol. 24, oct-dic., Buenos Aires, p. 367-385.

La Capital, (1905), Santa Rosa (La Pampa).

Marotta, Pedro (1915), "Nuestras escuelas agrícolas", en *Monitor de la educación común*; pp. 28-59.

Mendonça, Sonia Regina de, (1993), "Estado e exclusão social no Brasil agrário (1909-1930)", en *À margem. Revista de Ciências Humanas*, ano I, N° 3, noviembre, p.16-23.

Mendonça, Sonia Regina de (1995), "Ensino agrônomico: saber, classe dominante e Estado na Primeira República", en *Cadernos do ICHF*, N° 71; Río de Janeiro; pp.1-19.

Miranda, Marisa (2001), "La 'Escuela Nueva' en la educación rural argentina de comienzos del siglo XX", La Plata, (inédito), cita a González, Joaquín V., "El Colegio de la patria: Internado moderno", (11-05-1910), en González, Joaquín V, *Obras completas*, Volumen XV, Universidad Nacional de La Plata, Buenos Aires, 1935, p. 378.

Rodríguez, Florencia (2008), "Estado y modernización vitícola en Mendoza (Argentina). El aporte de los técnicos extranjeros, 1880-1900", *Territorios del Vino*, Universidad de la República,

Montevideo (Uruguay), año II, N°2, junio, 2008, pp. 7-31.

Salvadores, Antonino (1940), “Rivadavia, precursor de la enseñanza agrícola en el país”, en: *Humanidades*, N°28; pp.67-72.

Sociedad Rural Argentina, (SRA), *Anales*, vol. XXXVIII, 1903,1905, 1907.

Recursos electrónicos

Girbal-Blacha, Noemí (2001), “La historiografía agraria argentina: enfoques microhistóricos regionales para la macrohistoria rural del siglo XX (1980-1999)”, Revista *EIAL*, 12, N° 2, julio-dic.

(consultada en su versión electrónica:

tau.ac.il/eial/index.php?...&task=view&id=259&Itemid=169)