



Una mirada a la configuración histórica de la docencia rural desde la perspectiva de género

María Susana Mayer^(*)

Resumen

A principios del siglo XX, la introducción de contenidos agropecuarios en las escuelas rurales contribuyó a priorizar la designación de maestros varones dada la masculinización de los trabajos agrícolas. Se priorizó la formación de maestros varones y su nombramiento como directores en estas escuelas. A mitad del mismo siglo, el despoblamiento rural incentivó políticas de fomento a la residencia rural. Las maestras fueron identificadas como mediadoras entre el Estado y los grupos familiares y se convocaron a jóvenes mujeres campesinas para ejercer como docentes. Este artículo propone comprender el origen de representaciones sociales vinculadas a la condición de género de los docentes rurales. También se focaliza en la creación de dos escuelas normales rurales en la provincia de Entre Ríos (Argentina) que definieron rasgos de identidad y funciones específicas de los docentes. Los análisis se relacionan a la dotación de maestros para las colonias agrícolas.

Palabras clave: Colonias agrícolas; Docentes rurales; Género; Normalismo rural.

A look at the historical configuration of rural teaching from the gender perspective

Abstract

At the beginning of the 20th century, the introduction of agricultural content in rural schools contributed to prioritizing the appointment of male teachers given the masculinization of agricultural work. The training of male teachers and their designation as principals in these schools was prioritized. In the middle of the same century, rural depopulation incentivized policies to encourage rural residence. Female teachers were identified as mediators between the State and family groups and young peasant women were called to work as teachers. This article proposes to understand the origin of social representations about rural teachers linked to gender. It also focuses on the creation of two rural normal schools in the province of Entre Ríos (Argentina) that defined identity traits and specific functions of teachers. The analyses are related to the provision of teachers for the agricultural colonies.

Keywords: Agricultural colonies; Rural teachers; Gender; Rural normalism.

^(*) Profesora en Ciencias de la Educación (Universidad Nacional de Entre Ríos). Magister en Docencia Universitaria (Universidad Nacional del Litoral). Doctora en Estudios Sociales Agrarios (UNC). Argentina. Email: msusanamayer@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9055-6667>

Una mirada a la configuración histórica de la docencia rural desde la perspectiva de género

Introducción

A principios y a mediados del siglo XX, la provincia de Entre Ríos (Argentina), creó dos instituciones dedicadas a la formación de docentes para el medio rural. Éstas son la Escuela Normal Rural “Juan Bautista Alberdi”, fundada en 1904 y la Escuela Normal Rural “Almafuerte”, inaugurada en 1962. Los mandatos fundacionales de estas escuelas y los contextos socio-históricos de sus respectivas creaciones dan cuenta de concepciones explícitas acerca del lugar profesional que ocuparían sus egresados de acuerdo a la condición de género. Aunque desde 1877 la Escuela Normal Superior de Paraná, dependiente de la Nación, era Mixta (Rodríguez y Petiti, 2021; Fernández Doux de Demarchi, 2020), estas escuelas normales rurales, abiertas bajo la órbita provincial, se planificaron para admitir sólo estudiantes varones y exclusivamente alumnas mujeres respectivamente. Este criterio de selección de los postulantes se mantuvo hasta la década de 1980, época en que ingresaron estudiantes externos sin distinción de género.

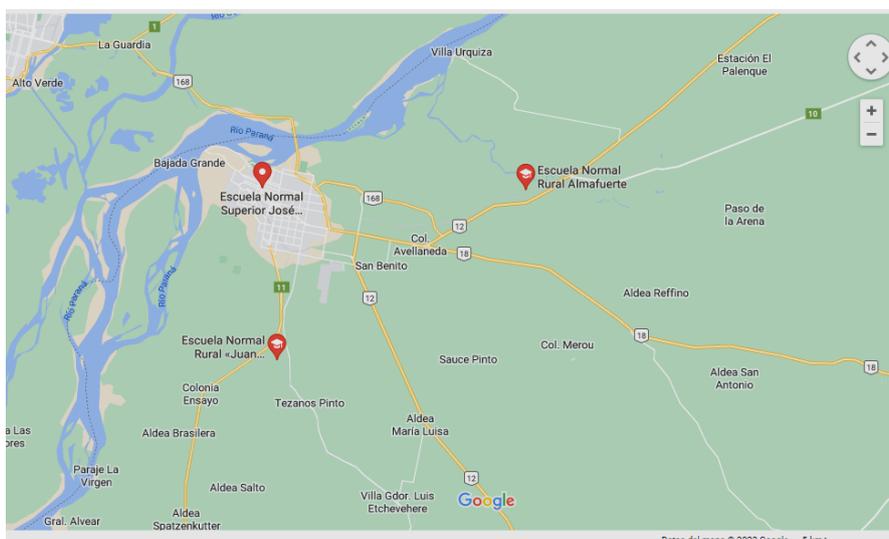
Focalizar la perspectiva de género en los orígenes de estas dos instituciones permite considerar detenidamente las concepciones que, en el contexto social de una y otra creación, estaban vigentes en relación a la función de los docentes. Asimismo, habilita a reflexionar sobre la persistencia de algunas representaciones de la figura del docente rural y las expectativas depositadas en su desempeño.

La historia de la escuela “Alberdi” ha sido ampliamente estudiada y se dispone de numerosas publicaciones que dan cuenta de la significación político-pedagógica de esta creación (Carli, 1993; Gutiérrez, 2007; Ascolani, 2007; Brumat, 2010; Mayer, 2014; Cian, 2020). Por el contrario, la escuela “Almafuerte” es menos conocida y existe un acervo documental más limitado para reconstruir sus inicios. El propósito de este artículo consiste en la lectura comparada de los contextos de creación de ambas instituciones. Tiene la intención de contrastar dos hitos en la formación docente vinculada a las escuelas rurales en Entre Ríos. Esos momentos históricos, la creación de sendas Escuelas Normales Rurales, contienen componentes diferenciadores que constituyen acontecimientos privilegiados para abordar la relación entre la formación docente, los contextos rurales y el lugar asignado socialmente a quienes ejercen la enseñanza.

A los efectos del alcance conceptual de este trabajo, se entiende por formación docente la preparación sistemática en instituciones especializadas que otorgan títulos para desempeñarse en la enseñanza. Los contextos rurales a los que puede estar orientada esa formación refieren a ámbitos de baja densidad demográfica, tanto de población dispersa como agrupada, dedicada predominantemente a actividades agro-productivas u otras actividades económicas primarias. La categoría de género, que transversaliza la lectura de los materiales examinados, se emplea con un sentido acotado a la adscripción social de funciones diferenciadas asignadas para varones y mujeres en el discurso tradicional vigente para la época en que fueron producidos esos documentos.

Las fuentes consultadas provienen de los Boletines del Consejo General de Educación disponibles en el Archivo General de la Provincia de Entre Ríos. Este periódico oficial salió en forma ininterrumpida entre 1887 y 1914, se editó con discontinuidades en los años 1919, 1925, 1948 y como nueva temporada entre 1960 y 1967. En los boletines emitidos con una periodicidad trimestral, se encuentran las actas de las reuniones del organismo de conducción educativa provincial, las resoluciones que emanaron de esa autoridad, las reglamentaciones escolares, reseña de acontecimientos educativos, resumen de conferencias pedagógicas y aportes técnico-conceptuales de especialistas que orientaron la enseñanza en esos períodos. Varios de sus números contienen información referida, precisamente, a la creación de las dos escuelas normales rurales provinciales.

Ubicación de las Escuelas “Alberdi” y “Almafuerte” en la Región y la provincia de Entre Ríos



Un proyecto centrado en la formación de maestros varones para las escuelas rurales

El análisis del contexto socio-histórico en el que se produjeron los inicios de estas instituciones contribuye a comprender algunas decisiones y argumentos que se sostuvieron al momento de inaugurarlas y, posteriormente, defender su financiamiento y apoyo político.

En el caso de la primera escuela, su creación se concretó en pleno auge de la colonización agrícola sobre la base de inmigración trasatlántica que tuvo epicentro en las provincias de Entre Ríos y Santa Fe. En el período comprendido entre 1870 y 1930, la organización del sistema educativo se llevó adelante simultáneamente con la expansión de la frontera agrícola.

En la época de su creación convergen dos políticas públicas que significaron profundas transformaciones sociales por su impacto efectivo y prolongada vigencia: a) la colonización agrícola como recurso productivo de poblamiento del territorio y b) el normalismo como estrategia de profesionalización docente en vistas a extender la educación básica obligatoria. En ese contexto, se requerían maestros dispuestos a instalarse en las escuelas de las colonias, que hablaran el idioma nacional y lo enseñaran. Los docentes fueron agentes del Estado, nexos entre la población local y las políticas públicas.

Las escuelas normales nacionales no alcanzaban a satisfacer la necesidad específica de maestros para las escuelas rurales y en la provincia de Entre Ríos, por iniciativa del entonces Director General de Escuelas, el Profesor Manuel Pacífico Antequeda (1860-1920), se abrió una escuela de maestros destinados a ese tipo de instituciones educativas. La Escuela Normal Rural “Alberdi” se emplazó en un predio rural ubicado en el límite de los departamentos Diamante y Paraná próximo a las colonias ruso-alemanas e italianas que aún estaban organizándose en la zona. La escuela se creó con el propósito de formar maestros normales rurales para las escuelas de la campaña. En esa época, los estudiantes ingresaban a la carrera con la escuela primaria

completa. La formación que brindaba era pedagógica y agrotécnica pues uno de los objetivos de su fundación consistía en introducir innovaciones agropecuarias en el medio rural a través de los maestros normales rurales.

Los candidatos a maestros normales rurales fueron convocados inicialmente entre los estudiantes de las Escuelas Prácticas de Agricultura, los hijos de los colonos y de pobladores rurales. “Alberdi” se inauguró como escuela de varones, con internado, y privilegió a los estudiantes procedentes del medio rural a quienes otorgó becas de estudio, además de garantizarles el puesto de trabajo una vez que egresaban. La institución tuvo inmediata aceptación por parte de las familias de agricultores que comenzaron a enviar a los jóvenes a estudiar la carrera de maestro. Bavio (1860-1916), siendo inspector nacional de escuelas publicó un artículo en el que defiende esta creación y explica su finalidad:

La Escuela Alberdi tiene actualmente 34 alumnos... y además 5 jóvenes, hijos de colonos de los alrededores, que concurren a aprender trabajos prácticos... de modo que es un nuevo y muy apreciable servicio que hace la escuela al vecindario... si la escuela tuviera mayor capacidad para alojarlos, muchos más jóvenes asistirían, porque se le hace constantemente numerosos pedidos de admisión por parte de vecinos de las colonias rusas... (Bavio, 1907, pp. 77-78)

El relevamiento documental y de campo, permite inferir que a fines del siglo XIX y principios del XX, la política de reclutamiento del magisterio rural dio preferencia a los maestros varones para ocupar esos puestos. Este criterio se evidencia en algunos hechos concretos como son las limitaciones que encontraron las mujeres para ingresar a la formación docente rural, los nombramientos de los directores de las escuelas de campaña o rurales y los argumentos que se expresaban en discursos y conferencias de la época.

El acceso limitado de las mujeres a la formación docente para el ámbito rural se manifiesta en dos situaciones diferentes entre sí pero con igual sesgo restrictivo. La primera se trata del impedimento que existió para que ingresaran como estudiantes a los cursos regulares de la Escuela “Alberdi”, rasgo que se mantuvo hasta fines del siglo XX. Tan estricto fue este mandato fundacional que las hijas del personal de la propia escuela, residente en el predio escolar, no fueron admitidas siquiera como alumnas externas hasta 1982. (Nani y Mayer, 2006, p. 15)

La segunda situación se registra vinculada a los Cursos Temporarios que se implementaron con el propósito de titular a maestros idóneos. Durante los veranos se desarrollaban cursos para maestros en actividad que aspiraban a obtener el título de Maestro Rural mediante exámenes habilitantes. En estos cursos eran admitidos únicamente maestros varones, a pesar de que había mujeres ejerciendo la docencia en las escuelas rurales. Ellas podían presentarse directamente a rendir los exámenes, es decir que se las evaluaba sin la instancia previa de formación intensiva que tenían sus colegas.¹ Esta condición no desalentaba la presentación de las aspirantes, quienes se inscribían en buen número para rendir los exámenes de titulación.²

Los criterios diferenciados para obtener el título de Maestra Rural alcanzaban a los contenidos del programa de examen que para las maestras estaban recortados en los temas específicos de producción agropecuaria e industrias rurales. En el *Boletín de Educación* se publicaron las modificaciones introducidas en forma selectiva para esos exámenes, los que posteriormente se incorporaron al Reglamento General de Escuelas:

Resolución de la Dirección General determinando los requisitos para la inscripción de los maestros no diplomados y aspirantes al título de “Maestro Rural”...

Art. 3º Los exámenes se rendirán con sujeción estricta a los programas sintéticos que rigen en la Escuela Normal “Alberdi”...sin ninguna modificación para los varones, y con las siguientes únicamente para las mujeres:

¹ *Boletín de Educación*, año XIX, n° 220 a 225, p. 213.

² *Boletín de Educación*, año XIX, n° 220 a 225, p. 213; Cian, 2020.

María Susana Mayer

- a) El examen de Agricultura se limitará a estos puntos: Nociones elementales de Horticultura y Jardinería. Formación de la huerta escolar y del jardín de la escuela. La “Fiesta del Árbol”: sus diversos conceptos.
- b) El de Zootecnia lo siguiente: Nociones elementales sobre Avicultura. Cría de aves de corral.
- c) Y el examen de Industrias Rurales se reducirá a: Nociones elementales sobre industria lechera, fabricación de la manteca y quesos. La industria sericícola: Cría del gusano de seda.³

Similar situación es descripta por Laura Rodríguez para las Escuelas Normales de la Nación, quien sostiene que “...los planes de estudio del magisterio que se elaboraron entre 1870 y 1887 brindaban una carga horaria y contenidos diferenciados por sexo, es decir, los destinados a los varones tenían más horas de Matemática, Ciencias Naturales y otras asignaturas afines, mientras que ellas cursaban materias ‘femeninas’...” (2021). Este criterio encontraba fundamento en que las maestras enseñarían sólo hasta cuarto grado o en escuelas infantiles y elementales, mientras que sus pares varones se desempeñarían en los cursos avanzados de las escuelas superiores, es decir en quinto y sexto grado con los que se completaba el nivel primario.

En el caso de los Cursos Temporarios, el recorte de contenidos para las candidatas mujeres a obtener el título de Maestras Rurales, estaba referido a los saberes agropecuarios. Esta diferencia curricular era equivalente al plan de estudios de nivel primario previsto para las niñas, a quienes las docentes mujeres les enseñaban *Labores y Quehaceres del Hogar* mientras los niños desarrollaban contenidos de Trabajos Agrícolas e Industriales con docentes varones.

En cuanto a los nombramientos de los directores para las escuelas rurales, las resoluciones anuales del Consejo General de Educación para cubrir los cargos de maestros ratifican que en la mayoría de los casos eran nombrados docentes varones.

El proyecto de formación de maestros para las escuelas rurales estuvo acompañado por una estrategia de inserción laboral de los nuevos maestros. Estas instituciones eran diseñadas con casa para la familia del maestro. Los Boletines de Educación de la provincia de Entre Ríos, publicados en forma continuada entre los años 1887 y 1914 dan cuenta de mayoría de maestros al frente de las escuelas con ayudantes o maestras de labores de igual apellido completando el plantel docente.

La estrategia consistía en radicar al maestro con su familia en la casa de la escuela. Algunos ejemplos de estos criterios se reconocen en numerosos casos de apellidos del director de la escuela coincidentes con el apellido de casada de la maestra ayudante. En otros casos, todos los maestros llevan el mismo apellido, lo que permite suponer la existencia de lazos familiares entre ellos.

En numerosas resoluciones como la que se transcribe seguidamente, se aprecia que la mayoría de los nombramientos nucleaban en la misma escuela a un grupo familiar reiterándose el criterio de designación de maestros varones a cargo de la dirección de las escuelas.

Resoluciones de la Dirección General de Escuelas

Enero 31: ... reorganización del personal directivo y docente de las escuelas de la Provincia...

Departamento Diamante...

Escuela “Patricios”, Aldea Protestante, Director y maestro Carlos Mende, ayudantes y maestras de labores, Luisa B. de Mende y Natalia Stieben

Escuela “Blanco Encalada”, Estación Ramírez, Director y maestro José Anastasio; ayudantes y maestras de labores, María R. Anastasio y Luisa Anastasio

Escuelas Infantiles

Doll N° 1, maestra Leopoldina P. del Castillo

Doll N° 2, maestro, Antonio Sapio; ayudante y maestro de labores, Fca. P. de Sapio

Est. Racedo, José Antigués y ayudante Nicasia Echagüe

Costa Grande N° 1 Ulpiano Rivero

³ Boletín de Educación. 1907, año XVI, n° 186 a 197, p. 77.

Costa Grande N° 2, maestro Claudio Formosa; ayudante y maestro de labores
María D. de Formosa
Aldea San Franciso, maestro Jorge Deilhoff
Pueblo Nuevo: María E. de Seib
Aldea Salto, maestro Adan Kolman
Aldea Brasilera, maestro Antonio Berin, ayudante Juan Berin.⁴

Esta perspectiva acerca del lugar preferencial de la formación normalista masculina para desempeñarse en las escuelas rurales, lo mismo que para las inspecciones escolares y la administración central del sistema educativo (Rodríguez, 2021) se sostenía en discursos y conferencias de la época que argumentaban la conveniencia de designar varones a cargo de las escuelas de ámbito rural. Por ejemplo, un inspector de escuelas expresó que los maestros tenían “mayores facilidades para el contacto directo con los padres radicados en zonas distantes” y para “la realización de trabajos prácticos de índole agropecuaria”.

...La Escuela Rural, a la que concurren niños de ambos sexos, requiere como una necesidad imperiosa un maestro de director, y una ayudante o más, según la concurrencia escolar.

El maestro, porque tiene mayores facilidades para estar en contacto directo con los padres radicados a veces a distancias inaccesibles para las maestras.

Además las nociones agropecuarias y los trabajos prácticos inherentes, son más propios del hombre que de la mujer.

La maestra es indispensable para la enseñanza de las labores y ocupaciones domésticas, siendo esta instrucción necesaria...Además el espíritu receloso y racionalmente suspicaz de los padres, encuentra mayores garantías de moralidad con la presencia de una maestra en la escuela... (Dupuy, 1911, p.5)

Este posicionamiento de las autoridades provinciales de educación acerca del normalismo rural también encontraba sustento en la resistencia de los egresados de Escuelas Normales para radicarse en los parajes rurales. En la Memoria Anual del Consejo General de Educación de 1906, se expresa: “...ningún maestro normal diplomado se resigna a confinarse en un centro rural, inferior al medio para el cual está preparado y con una asignación que no corresponde a ese sacrificio...”⁵

En 1925, el profesor e historiador entrerriano César Pérez Colman (1874-1949) pronunció un discurso en la Escuela Alberdi explicitando la necesidad de dotar de maestros varones a las escuelas rurales con los siguientes argumentos:

...el personal docente de nuestras escuelas rurales, compuesto actualmente en gran parte por maestras mujeres, resulta deficiente. Generalmente, la Maestra Normal es una señorita criada y educada en la ciudad. Por esto, sus afectos, aspiraciones e ideales, radican en la vida urbana, al punto de que la estadía en la escuela de campaña, constituye para ella un simple punto de escala en su carrera profesional. Y así, con su traje, costumbres, gustos e iniciativas, tiende hacia la urbe lejana, centro suspirado de todas sus perspectivas, sirviendo quizá inconscientemente, de modelo y propaganda a los vecinos de los campos, en la tendencia emigratoria hacia los centros de población.

Es obvio significar, que, con tales elementos docentes, la acción escolar no puede orientarse a la vida rural, ni por lo tanto infundir en los educados y en sus familias, el cariño por las industrias y costumbres campesinas.

La obra de propaganda, debe pues ser llevada a cabo por un maestro, preferentemente hombre, debidamente preparado... (Pérez Colman, 1925, p. 31)

⁴ *Boletín de Educación*. 1911, año XX, n° 226 a 231, p. 350.

⁵ *Boletín de Educación*, año XV, n° 174 a 177, p.2.

Es decir que tanto en la preparación del personal docente como en las designaciones de los directores de escuelas, los varones tuvieron preponderancia cuando se trataba de ámbitos rurales. Esta posición era sostenida por autoridades y especialistas en educación que se ocupaban de fundamentar política y pedagógicamente las decisiones adoptadas.

Un proyecto centrado en la formación de maestras rurales con nuevo contenido social

Iniciada la segunda mitad del siglo XX, ante un contexto socio-económico diferente para la producción y la vida en el campo, se abrió una segunda Escuela Normal Rural de Entre Ríos. En esta ocasión destinada a mujeres. La creación de esta institución generó una oportunidad para las interesadas en la docencia rural al mismo tiempo que mantuvo un sesgo de género en la formación de las maestras.

La irreversible tendencia al éxodo rural, cuyo inicio se había demorado en Entre Ríos respecto a otras provincias pampeanas, llevó a implementar políticas de incentivo para la residencia rural de las familias que, en número cada vez mayor, emigraban hacia las ciudades o fuera de la provincia.

Hasta el Censo Nacional de Población y Vivienda (CNPyV) de 1960, Entre Ríos había tenido predominio de población rural. Aún en ese año, registró aumento de la población radicada en ámbitos rurales como se detalla en el siguiente cuadro.

Evolución de la población urbana y rural en Entre Ríos. 1914 - 2010

CNPyV	1914	1947	1960	1970	1980	1991	2001	2010
Población rural de E.R.	261.054	366.048	407.043	327.658	266.555	228.572	202.733	176.457
Población Total E.R.	425.373	787.362	805.357	815.432	908.313	1.020.257	1.158.147	1.235.994
% provincial de población rural	62%	50%	50%	39%	35%	23%	17%	14%
% nacional de población rural	47%	38%	28%	21%	17%	13%	11%	9%

Fuente: elaboración propia en base a datos de los Censos Nacionales de Población y Vivienda.

En este nuevo escenario, políticas agrarias orientadas a colonizar la tierra fiscal y latifundios improductivos promovieron el arraigo de la población en el campo. Asimismo, se elaboró una política educativa especialmente destinada a escuelas rurales.

Esta nueva etapa colonizadora incentivaba el asentamiento de población entrerriana en departamentos con menor densidad demográfica, para que se dedicaran a la producción de algodón, a la granja, el tambo, la citricultura y la instalación de viveros experimentales. (Bourlot, 1991; De Paoli, 1993). Entre los años 1960 y 1965, el Gobierno Provincial adquirió tierras para formar doce colonias oficiales, agrícolas y granjeras, que se ubicaron principalmente en el Norte y N.O. de la provincia, sumándose a otras once creadas entre los años 1934 y 1952. Estas colonias agrícolas, organizadas principalmente en los departamentos La Paz, Federal y Federación, promovían el asentamiento de población local dedicada a trabajos de agricultura intensiva y granja, tradicionalmente realizados en las unidades domésticas por las mujeres. "...Las mujeres y los jóvenes eran considerados los sujetos sociales a través de los cuales se lograría el arraigo rural, dentro de una explotación más racional..." (Gutiérrez, 2014, p. 229). La Escuela "Almafuerte" fue emplazada al Norte de la ciudad de Paraná, en un predio vinculado por ruta y ferrocarril con los departamentos del NO entrerriano donde se localizaron la mayoría de estas nuevas colonias.

Esta iniciativa provincial tenía como antecedente las experiencias de los cursos del Hogar Agrícola que se habían implementado décadas anteriores desde el Ministerio de Agricultura de

la Nación, algunos de los cuales se dictaron en la provincia de Entre Ríos (Gutiérrez, 2007 y 2014). Los fundamentos de la resolución de creación de la Escuela Normal de Maestras Rurales “Almafuerte” y su localización estaban en sintonía con estas políticas sociales. Las candidatas a maestras rurales tenían que ser hijas de familias rurales con residencia en el campo y dispuestas a retornar a sus lugares de procedencia para ejercer la docencia.

Esta creación ha obedecido a la necesidad de satisfacer las particulares exigencias de nuestra zona rural, que reclaman de la maestra una preparación adecuada a sus características... para cumplir esta misión... en el medio campesino, la maestra debe sentir apego y simpatía por este medio, comprender sus problemas y saber valorar...sus posibilidades... solamente podrá alcanzar estos atributos... quien es fruto humano del propio ambiente en donde debe desplegar su acción educadora.⁶

Diker y Terigi (1997) destacan que el normalismo rural se propuso reclutar a los futuros maestros en los mismos sectores sociales donde deberían desempeñarse. Se suponía que “la cercanía geográfica” y “el conocimiento del ambiente”, los colocaba en mejores condiciones para el ejercicio de sus funciones. Precisamente, esta condición era requerida a las postulantes a ingresar como alumnas de la nueva escuela.

Al igual que el antecedente de la Escuela Normal Rural “Alberdi”, la nueva institución se abrió con internado poniéndose énfasis en el ambiente de hogar con el que se organizaría. En cuanto al plan de estudios se destacaban la formación práctica y los estudios de sociología rural que incorporaba la carrera.

Las alumnas serán de exclusiva extracción campesina y deberán tener sus hogares constituidos en medios rurales... El establecimiento tendrá carácter de internado y su organización será de tipo hogareño... un núcleo de información y actividades específicamente dirigido a la capacitación de la maestra que deberá ejercer en el medio agropecuario. La enseñanza agropecuaria e industrial y la sociología rural, se tendrán como elementos fundamentales en la preparación profesional de la alumna...⁷

Se observa una ampliación del sentido de la intervención docente que incluye contenidos productivos con un horizonte de comprensión social de los espacios donde se desempeñaría. Con respecto al contexto político de la educación, en esos años se habían producido transformaciones relevantes en cuanto a los derechos a la educación de los niños y al ejercicio de la docencia de los maestros. La educación obligatoria se había extendido al nivel primario completo para todas las escuelas, urbanas y rurales (Ley Provincial 4065/1958) y su implementación en el ámbito rural constituía un desafío de la política educativa del momento (Ortiz y Sena, 1963). Además se había aprobado el Estatuto del Docente Provincial (Decreto 1394/1960) reconociendo, entre otros derechos de los maestros, su designación por concurso y estabilidad laboral, con lo cual se modificaban los criterios para la asignación de escuelas a los docentes y sus familias.

La nueva etapa del normalismo rural provincial se produjo en un contexto de apertura de los espacios sociales para las mujeres. Este nuevo estado de situación, significó oportunidades de formación, trabajo y reconocimiento social para las jóvenes del sector rural, al mismo tiempo estuvo teñido de nuevos sesgos de género.

En 1956 se había creado el Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria (INTA), organismo que lideró la formación tecnológica para el agro (Plencovich et. al., 2009) en el marco de la política nacional inscripta en el paradigma desarrollista que centró en la educación las expectativas de crecimiento económico y social. Sobre la base de este modelo, se firmaron convenios entre el Consejo General de Educación de Entre Ríos (GGE) y el INTA para la capacitación de docentes rurales como colaboradores de los extensionistas rurales. “Las

⁶ Boletín del C.G.E. 1962, año III, n° 9, p. 88.

⁷ Boletín del C.G.E. 1962, año III, n° 9, p. 88.

estaciones experimentales incluían un equipo en que el agrónomo y la extensionista debían trabajar en conjunto, sin embargo, mientras el agrónomo se reunía con los hombres... la extensionista lo hacía aparte con las mujeres...tratando cuestiones de economía doméstica...” (Gutiérrez, 2014, p. 227). Es así como en un plan de trabajo comunitario de 1964 presentado en el marco de una capacitación a maestros rurales, se proponía, entre otros aspectos:

...Que los maestros promuevan la agrupación de los productores en torno a los problemas a tratar...en las que alternará lo recreativo con lo cultural...
...Se posibilita la creación de grupos femeninos, de jóvenes y amas de casa, tendientes a orientarlos en: Puericultura, Primeros Auxilios, Economía Doméstica, Actividades Prácticas, etc. Las maestras y los extensionistas brindarán el asesoramiento y supervisión del plan de trabajo e incluso desarrollarán disertaciones orientadoras al respecto...⁸

En el fragmento transcrito llama la atención la referencia a las maestras como promotoras de reuniones con mujeres para abordar problemáticas del hogar y el cuidado de la familia. Si bien la perspectiva era distinta a la de comienzos de siglo, continuaba existiendo una asignación de funciones profesionales diferenciadas para las mujeres y los varones. Ahora se entendía que la maestra podría ser una interlocutora privilegiada en la comunicación con las amas de casa y podía enseñar trabajos de granja, todo lo cual contribuiría a afianzar los grupos familiares en las zonas rurales. Mientras los maestros se reunían con los productores, las maestras orientaban a las mujeres en los quehaceres de la casa.

Ampliación de contenidos y participación de nuevos actores docentes en la educación rural

En 1969, a pocos años de creada la Escuela Normal de Maestras Rurales, el normalismo fue reemplazado por la formación docente de nivel superior. No obstante, “Almafuerte” mantuvo la condición de escuela para mujeres, igual que “Alberdi” continuó siendo escuela para varones hasta 1982. A partir de 1999 se habilitaron internados tanto de mujeres como de varones en ambas escuelas.

De aquellos años a nuestros días, el éxodo rural se aceleró y pronunció. Con el despoblamiento del campo se vaciaron muchas viviendas y disminuyó la cantidad de niños en las escuelas primarias. La población rural de Entre Ríos ha pasado de 407.043 habitantes según el Censo Nacional de Población y Vivienda de 1960 a 176.457 de acuerdo a los datos publicados en el censo de población realizado en 2010. En ese transcurso, los habitantes rurales han pasado de representar el 50 % de la población entrerriana a conformar el 14% del total provincial, según los CNPyV 1960 y 2010.

Por otra parte, la conformación del colectivo docente se ha modificado en cuanto a los años de formación, características de los postulantes a la carrera y condiciones de trabajo. Asimismo, se transformó la organización del sistema educativo, extendiéndose los años de la escolaridad obligatoria. (Leyes Nacionales 24.195/1993 y 26.206/2006; Leyes Provinciales 9330/2001 y 9890/2008).

La vinculación de la enseñanza agropecuaria con figuras masculinas, en cierta forma persiste y se percibe en las instituciones educativas posteriores a los tramos de enseñanza básica. Tales son los casos de la matrícula de las carreras técnico-agropecuaria e ingeniería agronómica donde predominan varones pese al aumento que se observa en el ingreso de mujeres (Mayer, Bojarsky y Cerini, 2020). Es decir, existiría un desplazamiento de la división de funciones por género. Al mismo tiempo que la figura masculina se concentra en trabajos y estudios especializados, centrados preferentemente en el área económico-productiva, se feminiza el nivel primario y la educación secundaria común diversificando contenidos e incorporando otros vinculados al medio rural. Algunos de estos nuevos tópicos de la educación rural actual lo constituyen las problemáticas socio-ambientales, el rescate de historias locales, las producciones alternativas y a pequeña escala.

⁸ Boletín del CGE. 1964, n°14, p. 7.

Conclusiones

De los análisis precedentes se pueden inferir algunas conclusiones que permiten comprender tanto situaciones del pasado como condiciones presentes de la docencia rural.

1. La formación de maestros rurales en sus inicios estuvo impregnada del mismo sesgo registrado para el magisterio normal, con limitaciones para las mujeres en el acceso a las instituciones y currículum diferenciado según el género, que en el caso específico de la formación para la enseñanza rural se centró en los contenidos referidos a los saberes y prácticas agropecuarios.
2. Estas condiciones no impidieron que las mujeres ejercieran la enseñanza en escuelas rurales y se presentaran a rendir exámenes habilitantes para obtener la titulación de Maestra Rural.
3. El ingreso de mujeres a la escuela normal rural abrió espacios de autonomía personal y de formación posterior al nivel primario para numerosas jóvenes del ámbito rural, no obstante, la impronta de género que contenía la propuesta.
4. En los dos casos analizados, las políticas públicas para el sector agropecuario recurrieron a los docentes como agentes del Estado para implementar los proyectos. La condición de género de los docentes, en ocasiones como las descriptas, se convirtió en instrumento de esas estrategias.
5. Paralelamente, la tendencia a la indiferenciación del currículum en las escuelas rurales y urbanas, es acompañada por condiciones de igualdad en el ejercicio de la docencia de maestros, maestras y profesores.
6. Al mismo tiempo que se reconocen nuevos temas y actividades como específicos de los contextos de ruralidad, en las instituciones educativas se amplía la participación a otros actores sociales. El ingreso de docentes con diversos perfiles y trayectorias profesionales son indicio de ello. También lo muestra la centralidad que ocupan las mujeres en numerosas instituciones educativas con distintos niveles y orientaciones.

En síntesis, el lugar de los docentes rurales se modela a partir de sucesivas perspectivas que les asignaron funciones específicas según las épocas y las maneras de entender el lugar de los varones y las mujeres en la sociedad. Estas representaciones alimentan actualmente distintas expectativas acerca de su desempeño y se las reconoce combinadas con diferentes énfasis. Estos matices están asociados tanto a condicionantes locales, tradiciones y prioridades de los contextos institucionales como a las políticas públicas para los sectores de la producción agropecuaria y la educación.

Bibliografía

- Ascolani, A. (2007). Las Escuelas Normales Rurales en Argentina. Una transición entre las aspiraciones de la cultura letrada el imaginario de cambio socioeconómico agrario (1900- 1946), En: Corrêa Werle, F. (comp.), *Educação Rural em Perspectiva Internacional. Instituições, práticas e formação do professor*. Ijuí, Brasil: Editora UNIJUI.
- Bavio, E. (1907). La Escuela "Alberdi". *Boletín de Educación*. XVI(182 a 185), 74-81
- Bourlot, R. et. alt. (1991). *Historia Elemental de Entre Ríos*. Paraná: M.C. Ediciones.
- Brumat, M. R. (2010). Formación de maestros normalistas rurales en Argentina, En: Corrêa Werle, F. (Organizadora), *Educação Rural: práticas civilizatórias e institucionalização da formação de professores*. Brasília: OIKOS.
- Carli, S. (1993). Modernidad, diversidad cultural v democracia en la historia educativa entrerriana (1883-1930). En Puigeros, A. (Dir.). *La educación en las provincias y territorios nacionales (1885-1945)*. *Historia de la educación en la Argentina IV*, (pp 185-237). Buenos Aires: Galerna.
- Cian, J. (2020). La institucionalización de la formación de los maestros rurales en la provincia de Entre Ríos (Argentina, 1894-1914). *Revista História da Educação* (Online), 24, e91406. Recuperado de <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/152555>
- De Paoli, G. (1993). *Ampry Oyenden. Nuestra memoria. Historia de Entre Ríos*. Paraná: Ediciones del Ateneo de Paraná.
- Dupuy, V. (1911). La Escuela Rural. Conferencia del Inspector General de Escuelas, Prof. Don Víctor A. Dupuy. *Boletín de Educación XX*(226 a 231). 1-6
- Fernández Doux de Demarchi, N. (2021). *La Escuela Normal del Paraná. Aportes para su historia (1870-1969)*. Paraná: Editorial de la Universidad Autónoma de Entre Ríos.
- Diker, G. y Terigi, F. (1997). *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Buenos Aires: Paidós.

María Susana Mayer

- Gutiérrez, T. (2007). *Educación, agro y sociedad. Políticas educativas agrarias en la región pampeana 1897-1955*. Buenos Aires: Editorial Universidad Nacional de Quilmes.
- Gutiérrez, T. (2014). Estado, agro y hogar. Políticas públicas hacia las mujeres rurales, Buenos Aires (Argentina), 1958-1991. *Secuencia*, 88(219-248). Recuperado de <http://dx.doi.org/10.18234/secuencia.v0i88.1220>
- Mayer, M.S. (2014). *Educación Rural, Inmigración y Relaciones Sociales. Dos procesos de colonización agrícola en la provincia de Entre Ríos*. Buenos Aires: La Colmena.
- Mayer, M.S., Bojarsky, G. y Cerini, A. (2020). Trayectorias universitarias de jóvenes rurales en una carrera de Agronomía. En: Mayer, M.S. (comp.) *Contextos rurales, escuelas secundarias y trayectorias estudiantiles. Perspectivas desde la investigación en educación*. Buenos Aires: La Colmena.
- Nani, M. y Mayer, M.S. (2006). *Alberdinos de raíz. Rescate de las historias orales de las familias que vivieron y viven en la Escuela Alberdi*. Oro Verde: Publicación de la Escuela Alberdi.
- Ortiz de Montoya, C. y Sena, M. (1963). *Estudio crítico de la Educación en la Provincia de Entre Ríos en su Nivel Primario*. Paraná: Facultad de Ciencias de la Educación – UNL.
- Pérez Colman, C. B. (1925). El Maestro Rural. Trascendencia de su función. *Boletín de Educación* 2(2), 27-33
- Plencovich, M.C., Costantini, A. y Bocchiocchio, A. (2009). *La educación agropecuaria en la Argentina. Génesis y estructura*. Buenos Aires: CICCUS.
- Rodríguez, L. (2021). Maestros y maestras y la cuestión de género, planes de estudio, salarios y feminización (Argentina, 1870-1914). *Descentrada*, 5(1), e130. Universidad Nacional de La Plata. Recuperado de <https://www.descentrada.fahce.unlp.edu.ar/article/view/DESe130>
- Rodríguez, L. y Petiti, E.M. (2021). *Historia de la Escuela Normal de Paraná (1871-1969)*. La Plata: TeseoPress. Recuperado de <https://www.teseopress.com/historiadelaescuelanormaldeparana/>

Recibido: 02/04/2022
Evaluado: 30/05/2022
Versión Final: 06/07/2022