

Título: Políticas, instituciones y prácticas de acceso a la educación primaria rural en el norte de Córdoba, Argentina, durante la primera mitad del siglo XX¹

Elisa Cragnoilino

Centro de Investigaciones María Saleme de Burnichon. Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba. Argentina

E mail: elisacragnoilino@ffyh.unc.edu.ar. Te : 54- 351-4719274

Introducción

Este trabajo hace referencia al acceso a la educación primaria rural en el norte de la provincia de Córdoba, Argentina, durante la primera mitad del siglo XX. El departamento Tulumba, del que nos ocuparemos en particular, forma parte de esta zona que por sus características agro ecológicas (semi árida) contrasta con el rico sur pampeano; se trata de una región básicamente rural y campesina, donde tempranamente se hace presente el sistema escolar a través de escuelas primarias provinciales y nacionales.

En la actualidad la mayor parte de la población tulummana sigue siendo rural y más del 90 % de las escuelas primarias son rurales. Según los últimos datos censales disponibles (CNPV 2001) el 98 % de los chicos entre 6 y 12 años están escolarizados. En la mayoría de los parajes existen escuelas primarias y el ingreso y la permanencia en el 1º y 2º ciclo de la educación general básica² aparece “naturalizado” y se presenta como una exigencia para la reproducción social. Aunque hoy nadie parece discutir que “el lugar de los niños es la escuela”, que “la responsabilidad” de los padres es hacer que asistan, la masividad de la experiencia escolar en el campo tulummano es relativamente reciente y fue resultado de un proceso de transformaciones estructurales, sociales y simbólicas.

En Argentina son recientes los estudios históricos sobre la educación rural y la mayoría de ellos se refieren a la región pampeana, siendo prácticamente inexistentes las investigaciones sobre la configuración de los sistemas de educación primaria en zonas campesinas. Los estudios de Lionetti (2010), Gutiérrez (2007), o Carli (1995), si bien referidos a la pampa bonaerense y entrerriana, nos resultan de interés en tanto intentan ligar la historia educacional con la historia socio económico rural. Esta es una preocupación que ha orientado nuestras investigaciones: la manera en que se vinculan las transformaciones estructurales en el campo cordobés con la conformación del sistema educativo rural. Sobre esta cuestión y en relación con la provincia de Córdoba no hay estudios específicos; menos aún sobre la región a las que nos referiremos en este trabajo. La marginalización progresiva del norte cordobés,

¹ Artículo en prensa en Civera, A, Lionetti L y Werle F (coord.) *Sujetos, comunidades rurales y culturas escolares en américa Latina*. Doble Edición en Argentina , Editorial Pro Historia y en México por Colegio de Michoacan y Colegio Mexiquense

² El 1º y 2º ciclo de la Educación General Básica (EGB) es parte de lo que en Argentina fue desde la Ley 1420 (1884) el tramo obligatorio de la escolaridad, la llamada “educación primaria” . A partir de la Ley Federal de Educación 24195, del año 1993, la educación básica tiene una duración de 9 años, comprende tres ciclos y la obligatoriedad escolar se extiende hasta el 3º ciclo . Con la ley actualmente vigente, Ley Nacional de Educación N° 26206 del año 2006, el tramo obligatorio incluye hasta el nivel secundario completo.

que a fines del siglo XIX concentraba buena parte de los recursos económicos y poblacionales de la provincia, pero que conforme avanza el siglo XX se transforma en un área periférica para el modelo agroexportador, tuvo su correlato en una “exclusión historiográfica” y tuvimos que ocuparnos nosotros de reconstruir y analizar la historia económica y social y la historia educativa. (Cragolino, 2001)

En este trabajo nos referiremos al modo en que en la primera mitad del siglo XX se fue configurando el acceso a la educación primaria en el Departamento Tulumba. Haremos una breve mención a las políticas definidas a nivel nacional y provincial, para analizar luego a las características y extensión de los servicios, la presencia y funcionamiento de las escuelas nacionales y provinciales, su coexistencia y rivalidades, la infraestructura y conformación de los planteles docentes. Mencionaremos también la participación de la población en el sistema, la evolución de matrículas y asistencia, que muestran cómo la disponibilidad de escuelas no garantizaba el acceso real y permanencia de los niños del campo. Intentaremos explicar luego esta situación considerando de qué modo la inclusión en las escuelas era parte de las preocupaciones familiares y como comienzan a incorporarse a las escuelas a medida que avanza el siglo.

La educación en el departamento Tulumba. Existencia de escuelas y participación de la población en el sistema durante las primeras décadas del siglo XX

Desde comienzo de siglo XX coexisten en Tulumba establecimientos de nivel primario, provinciales y nacionales. Esta presencia temprana de las escuelas se enmarca en el proyecto de formación de un Estado nacional "moderno" que implicó tres instrumentos fundamentales: la incorporación del país al mercado mundial como proveedora de materias primas, la política inmigratoria y la educación básica. Consolidado el Estado Nacional se pensó en la escuela como un espacio en el que se homogeneizara y disciplinara una población inicialmente muy heterogénea. La ley 1420 de 1884, que consagra la obligatoriedad de la enseñanza primaria, laica y gratuita, marca un hito fundamental en este proyecto.

Por aplicación de la Constitución Nacional dicha ley no podía regir el funcionamiento de la educación básica en las provincias. Córdoba se dio su propia legislación y tuvo sus instituciones particulares: desde 1884 funciona el Consejo General de Educación y el 3 de octubre de ese mismo año, se sanciona la Ley sobre Educación Obligatoria, dividiéndose la provincia en veinte distritos escolares. En 1896 se dicta la Ley Orgánica de Educación Primaria de Córdoba y el Reglamento General de Escuelas Fiscales de 1897 estableció tres categorías de escuelas: graduadas superiores (que cubrían el ciclo primario completo) elementales de cuatro grados y rurales con los tres primeros grados.

En 1908, bajo el gobierno de Ortiz de Herrera se promulgó la ley 2023, modificatoria de la ley 1426 de Educación Común. El “deber escolar” se redujo a seis años y se establecieron nuevas denominaciones a las categorías de las escuelas fiscales; serán llamadas en adelante escuelas de 1º, 2º y 3º. Estas escuelas podían ser diurnas o nocturnas; de uno u otro sexo, mixtas o “alternas”, es decir funcionar en el mismo local bajo la dirección de un mismo maestro, en distinto turno. La ubicación de las escuelas era determinada anualmente por el Consejo; para su categoría se tenía en cuenta la densidad de población y se establece que en todo vecindario donde funcione un establecimiento se nombraría una Comisión Escolar.

El curso de la legislación educativa en Córdoba sigue un camino divergente al de la nación, en cuanto a sus contenidos laicistas. La ley 2023, entre otros cambios, replantea el mínimo de instrucción obligatoria, separando religión de moral y urbanidad, reglamentando así la enseñanza religiosa³.

En este marco los gobiernos de la provincia de Córdoba desarrollan una política educativa que postula la “defensa de la autonomía” frente a la “intromisión” del Estado Nacional, aunque en algunos períodos le delega sus obligaciones educativas. Esto es lo que hará en el norte, una zona rural que se presenta como marginal, desde el punto de vista económico y social, para el proyecto de la clase dirigente cordobesa.

En virtud de la Ley Nacional 4874 (conocida como “Ley Lainez”), sancionada en 1905, el Consejo Nacional de Educación tenía facultades para establecer directamente escuelas primarias nacionales en las provincias. Se trataba de escuelas elementales, infantiles, rurales y mixtas, que impartirían el mínimo de enseñanza señalado por la ley 1420 y para ubicarlas se tendría en cuenta el porcentaje de analfabetismo existente, quedando excluidas las capitales de provincia. Sólo “irían a las pequeñas poblaciones, lejanas de los focos de cultura, llevando hasta allá la palabra de la enseñanza nacional”

En el departamento Tulumba, según los datos del censo de 1914, existían 21 escuelas caracterizadas como “laicas, diurnas y de niños”, de dependencia oficial (19 bajo jurisdicción provincial y 2 nacional). En ninguna de ellas podía cursarse la escolaridad primaria en forma completa; 5 eran escuelas elementales (hasta 4º grado) y 16 rurales (hasta 2º grado). Existía también una escuela “particular” religiosa, graduada, para mujeres, pero no se especifica ubicación y matrícula.⁴

De los establecimientos de dependencia oficial 3 eran “Escuelas de varones”, 2 eran “Escuelas de Mujeres” y el resto “para ambos sexos”. Esta última mención, tal como aparece en el censo, esconde sin embargo las diferencias que existían entre escuelas nacionales y fiscales en cuanto a la posibilidad de la escolarización mixta. Entre estas últimas sólo existían las denominadas “alternas” o “varones-mujeres”, que funcionaban ya sea como de varones o de mujeres en un mismo local y con un mismo maestro. La prédica del nacionalismo católico cordobés en oposición a la coeducación, en tanto esta constituía un factor de riesgo para la moralidad social, tuvo vigencia durante un amplio período y el gobierno cordobés desterró la coeducación de las escuelas (Roitenburd, 1993). Recién en la década del 40 encontramos en Tulumba escuelas fiscales mixtas.

Entre 1914 y 1930 crece el número de establecimientos primarios de 21 a 33 y la presencia de las escuelas Lainez se incrementa notablemente (todas las nacionales eran rurales y mixtas al final del período), pasando de 2 a 12, lo que implica una variación del 9,5% al 36% sobre el total de establecimientos.⁵

Una memoria del Ministerio de Gobierno y Justicia e Instrucción Pública de la Provincia del año 1919 (pag. 80) da cuenta de esta intensificación de la presencia de escuelas nacionales en la zona norte y el estancamiento de la expansión de la oferta escolar provincial. Se plantea allí que el gobierno provincial

³ Estas son manifestaciones del éxito relativo de la ofensiva del “nacionalismo católico cordobés” que por entonces domina la escena y los debates educativos de la provincia (Roitenburd, 1993: 86).

⁴ La fuente consultada es el Anuario Estadístico de la Provincia de Córdoba (AEPC) del año 1914, En AEPC de 1918 ya no se menciona este establecimiento. Hasta la actualidad no existen en Tulumba escuelas privadas.

⁵ Fuente: Anuarios Estadísticos de la Provincia de Córdoba (AEPC) Años 1914 y 1930

proyecta entregar a la nación el contralor de los departamentos del Norte y el Oeste “donde no es posible hacer llegar con plenitud la obra educadora de las escuelas fiscales”, por falta de recursos económicos.

Vemos entonces como, 15 años después de sancionada la Ley Lainez, la nación funda escuelas en este y otros departamentos del norte, cuando el crecimiento poblacional no lo exige. La provincia, por su parte, se ampara en esta ley y detiene el proceso de creación de escuelas, superando las escuelas nacionales ampliamente el porcentaje de crecimiento y desarrollo. Para el período 1914-1930 la tasa de crecimiento de escuelas nacionales es del 500% mientras las de escuelas fiscales es de 10,53%⁶

Los establecimientos educativos se multiplicaron en Tulumba conforme avanzaba el siglo, aún en momentos de decrecimiento poblacional, y en este proceso no estuvieron ausentes los pobladores de los parajes rurales. Los documentos consultados en el Archivo de la Dirección de Nivel Inicial y Primaria⁷ y los relatos de vecinos y docentes del lugar, muestran como estos han sido agentes activos en el establecimiento, construcción y sostenimiento de las escuelas. El “Estado educador”, nacional y provincial, se habría hecho presente en mucho de los parajes a partir de la iniciativa de los vecinos.

Como señaláramos en otros trabajos (Cragnolino, 2007) aún antes de la apertura “oficial” de la escuela, algunos pobladores, los “más ricos” de los parajes contrataban a maestros particulares para que enseñaran a sus hijos. Luego este grupo de vecinos “distinguidos”, en general los propietarios de los campos y rodeos más extensos, algunos de ellos letrados, que luego formarían parte de las Comisiones Escolares y la Cooperadora, iniciaban las averiguaciones para conseguir la apertura oficial de la escuela. Se comunicaban con las autoridades del Ministerio de Educación a través de una serie de intermediaciones. La existencia de establecimientos en otros parajes allanaba el camino, les servía de ejemplo a la hora de empezar con los trámites de habilitación y les permitía llegar a la Inspección General de Escuelas Primarias o directamente al Consejo Provincial de Educación. También facilitaba el logro de la apertura la mediación de los Jefes Políticos Departamentales o Senadores oriundos de la zona. El siguiente paso era la realización de un censo para demostrar la existencia de niños en edad de incorporarse a la escuela.

La mención de “vecinos reunidos en comisiones”, “préstamos de locales”, “cesión de terrenos”, “alojamiento en las casas para los maestros”, “actividades de suscripción popular”, “festivales”, “domas y cuadreras”, “donación de vaquillonas para asados”, para adquirir o construir el primer edificio “propio” y para realizar mejoras, se repiten en los documentos y relatos respecto a diferentes parajes.

En todos los casos y hasta contar con un edificio propio, las escuelas comenzaron funcionando en la casa de algunos vecinos, quienes las cedían en préstamo y luego las alquilaban. Se trataba de escuelas muy pequeñas; la mayoría tenía una única habitación que funcionaba como espacio de clase. Según los datos del Anuario Estadístico Provincial (AEPC) del año 1914, el número de aulas era 24 y el de “piezas” 37. Si disponían de una segunda habitación era para la cocina y dormitorio del maestro. Si este espacio no existía, el docente era alojado por los vecinos. La precariedad de las instalaciones, falta de agua, ausencia de mobiliario, motivaban reclamos de maestros y padres a autoridades del Consejo y han quedado

⁶ Fuente: AEPC, Años 1914 y 1930.

⁷ Ver detalle de fuentes en Fuentes Consultadas- Archivos

registrados en Actas de Inspección General de Edificios Escolares y en Actas de Visita de Inspectores.

En 1914 había en Tulumba 18 edificios escolares; 4 eran de propiedad fiscal y estaban ubicados en sitios “urbanos”, el resto eran particulares y “rurales”. Entre estos últimos 7 pagan alquiler y 7 no pagan⁸

En cuanto al personal docente: según los AEPC, a lo largo de este período (1914-1930), se observa un incremento del número de docentes en ejercicio (se incorporan 9 maestros); situación que es correlativa al aumento del número de los establecimientos de nivel primario (aumenta en 12). Para 1914, entre el personal docente sólo 4 eran maestros diplomados en Escuelas Normales y el resto (38) carecían de un título. A lo largo del período se observa una progresiva profesionalización de la planta docente. Hay una proporción mayor de docentes con título específico y título supletorio, de modo que el porcentaje de “sin título” disminuye entre 1914 y 1930 del 84 % al 43 %⁹. Sin embargo la mayor proporción de docentes profesionales se concentra en las escuelas Lainez, atraídos por los mejores sueldos, regularidad de pagos y seguridades de estabilidad y jubilación que ofrecían (Martínez Paz, 1979).

Para 1914 la población tulummana en edad escolar ascendía a 2.890 niños, de los cuales estaban matriculados el 50,3 %. Esta situación, sin embargo, no es demasiado diferente a lo observado para el conjunto de la provincia, donde el 42,7 % de los niños entre 6 y 14 años no recibe instrucción. La población escolar consignada como asistente¹⁰ era sensiblemente menor que la matriculada, aunque entre 1914 y 1930 el porcentaje de asistentes aumenta del 58,4% al 73,5 %. Esta situación se repite sin importar el tipo de escuela y expresa las dificultades que para las familias implicaba la permanencia regular.

Respecto a la población matriculada según jurisdicción: la proporción de alumnos de las escuelas fiscales con relación al total de matriculados es mayor que la correspondiente a las escuelas de dependencia nacional, pero desciende significativamente desde un 93 % a un 68% a medida que avanzan los años y se produce la apertura de escuelas Lainez.¹¹ Recordemos que en este período la iniciativa en cuanto a apertura oficial de escuelas en el departamento estuvo casi exclusivamente en manos del Estado nacional

En cuanto a la distribución de los alumnos por grados escolares: Por las características de los establecimientos existentes, en su mayoría rurales o de 3 ° categoría, pero también debido al lugar marginal que ocupaba la escolarización en la reproducción familiar, la población escolar se ubica en forma masiva en los tres primeros grados. Si consideramos, por ejemplo el año 1914, vemos como el 96 % de asistentes se concentra en los tres primeros grados.¹² En 1922 este porcentaje asciende al 100% y en 1930 al 98 % .En las escuelas nacionales la totalidad de la matrícula se ubica en los dos primeros años y esto porque recién en 1949 el ministerio de Educación aprueba la extensión de la enseñanza hasta 6° grado.

Las familias campesinas y la escuela entre 1900 y 1930

⁸ Fuente: AEPC 1914. A partir de 1918 AEPC no informa sobre infraestructura desagregada por departamentos.

⁹ Fuente: AEPC Año 1914 y 1930

¹⁰ Se utilizan los datos consignados en los AEPC como “asistencia media”

¹¹ Fuente AEPC 1914 y 1930

Según lo que podemos advertir a partir de los documentos consultados¹³, relatos de ex maestros, directores de escuelas rurales de Tulumba y los miembros más ancianos de las familias entrevistadas y, a pesar de que en las fuentes estadísticas mencionadas se indica una presencia importante de niños en los establecimientos, la escuela habría convocado principalmente a hijos de los dueños de los campos y rodeos más extensos de la zona. Estos además serían quienes habrían impulsado la creación de las escuelas y cedido los locales. Estas familias se aseguraban de este modo la existencia de una escuela en lugares cercanos a sus casas y facilitaban el acceso de sus hijos a la escolaridad. Aunque por las mismas características de la oferta, estos niños sólo podían cursar los tres primeros grados, tenían la posibilidad de alcanzar los conocimientos, que para la época eran expectables y reconocidos socialmente: saber leer y escribir y realizar algunas operaciones matemáticas.

Para el resto de las familias campesinas las posibilidades de acceder a las escuelas eran mucho más limitadas: había distancias que recorrer (las escuelas, todavía no muy numerosas, se encontraban en algunos casos a varios kms.), pero también necesidades materiales perentorias que debían satisfacerse.

La inclusión de los niños en las tareas domésticas y peridomésticas comenzaba alrededor de los seis años y la asistencia a la escuela estaba subordinada a las necesidades y disponibilidad de fuerza de trabajo familiar. En algunos casos los chicos no asistían o sólo lo hacían los hermanos menores, aunque luego de la insistencia de los maestros y miembros de la cooperadora los hubiesen matriculado. La asistencia seguía los ritmos del calendario agrícola y se veía resentida especialmente en los periodos de cosecha o nacimiento de cabritos.

Cuando, a finales del periodo que estamos analizando, los varones de las familias empiezan a vender con más asiduidad fuerza de trabajo en la zona rural pampeana, la migración estacional comprometerá aún más la presencia de los niños en las escuelas. Esto por que tenían que reemplazar en el predio a los miembros ausentes o debido a que a partir de los 12 años, comienzan a integrar los grupos de cosecheros. Las distancias para llegar a la escuela, en algunos casos 10 Kms., hacían necesario disponer de algún medio de movilidad, un caballo o sulky, o estar dispuestos a caminar, lo que implicaba recursos y tiempos adicionales que se sustraían al trabajo. En las épocas de lluvia la cuestión se complicaba aún más; pero además la escolaridad no aparecía como una prioridad para la reproducción cotidiana y generacional. La sobrevivencia cotidiana hacía ineludible, en cambio, la cooperación en múltiples actividades de los distintos miembros y el traspaso de las responsabilidades económicas. Esto implicaba la gradual transmisión de los conocimientos necesarios para asumirlas y eso se realizaba a través del “acompañamiento”, la observación y la imitación primero y luego la inclusión gradual, desde las tareas más simples a las más complejas. Se incorporaban de este modo no sólo los saberes cotidianos que les permitían resolver los problemas prácticos del campo (conocimiento de ciclos climáticos, operaciones de cultivo y cosecha, manejo de instrumentos, plagas) sino que se transmitían en esos mismos actos, las

¹² La presencia para 1914 de alumnos en los últimos grados tendría que ver con la existencia de la escuela privada

"verdades" compartidas, un conjunto de representaciones de la realidad, desde las cuales se interpretaban las prácticas, se les otorgaba sentido y estaban dirigidas a garantizar un "adecuado desempeño social".

El crecimiento de la oferta educativa y la progresiva incorporación de la población tulummana en el sistema de educación básica, desde 1930 y hasta mediados del siglo XX.

Así como la crisis del 30 había puesto en jaque el modelo agroexportador y el Estado argentino había acentuado su intervención, en la década posterior, a partir de la política de sustitución de importaciones, también comienza a percibirse que el sistema educativo requería un replanteo de su funcionamiento, de la orientación de la matrícula, de los contenidos de la enseñanza y los aspectos pedagógicos. (Tedesco, 1980) Para el caso de Córdoba, la historiografía¹⁴ reconoce en el gobierno de Amadeo Sabattini (1936-40) y el de Santiago del Castillo (1940-43), una etapa fundamental de la historia de la educación cordobesa por el intento de implementación de proyectos educativos democratizadores. Es el momento en que se dicta el Reglamento General de Escuelas para la provincia (1938), el Reglamento de Comedores Escolares (1937), y en el que el Proyecto de Ley de Instrucción Primaria sabatinista, por sus contenidos progresistas, genera fuertes debates entre laicistas y católicos. Durante la década del 30 y con el objetivo de brindar una "asistencia integral a los niños" el gobierno provincial dispone la creación de los roperos escolares destinados a proveer ropa y calzados a niños pobres, consultorios médicos y odontológicos y la apertura de comedores o cantinas escolares en diferentes lugares de la provincia; en la década del 40 la nación hará lo propio y para 1949 existían en Córdoba 233 cantinas (Vera y Riquelme, 1987).

Al enfocar la atención en Tulumba, preguntarnos de qué modo estas transformaciones estuvieron presentes, si incidieron de alguna manera en el ámbito local y facilitaron el acceso a la escuela de los hijos de las familias campesinas, no encontramos evidencias. En los documentos revisados (Informes de Inspección, Informes de Directivos de Escuelas, Actas del Consejo de Educación) correspondientes a la década del 30 no se menciona por ejemplo la existencia de nuevos servicios alimentarios ni sanitarios. Sí se hace explícito, en cambio, en forma reiterada, las limitaciones que tenían los maestros para "llevar adelante su labor educadora", la falta de infraestructura adecuada, las dificultades para garantizar la permanencia regular de los niños en la escuela.

Al igual que en el período anterior, todos los establecimientos eran de dependencia oficial, diurnos y "para niños". Entre 1930 y 1942 aumenta el número de escuelas de 33 a 44. La tasa de crecimiento de los servicios educativos (33,3%) es, sin embargo, mucho menor que la observada para el período 1914/30 (57,1%). Respecto a las iniciativas de apertura por jurisdicción se observa que la tasa de crecimiento de establecimientos nacionales es el doble (50%) que la correspondiente a las escuelas fiscales (24%)¹⁵

¹³ A las fuentes consultadas en el archivo de la Dirección de Nivel Inicial y Primario de la Provincia de Córdoba (DGEP) se suman algunos documentos que conservan las escuelas rurales del depto Tulumba, como por ejemplo aquellos elaborados con motivo de la celebración de los 50 o 75 años de la creación de los establecimientos.

¹⁴ Roitenburd, S (1993), Martínez Paz F (1979; 1980) Vera y Riquelme . (1987), Terreno, (1999)

¹⁵ Fuente AEPC Años 1930 y 1942.

Pese a que la Ley 4874 había fijado la condición de que las escuelas nacionales se instalarían a solicitud de las provincias y en lugares donde estas no existían, no pudo evitarse la competencia con los establecimientos provinciales. La coexistencia entre escuelas provinciales y nacionales en una misma zona era considerado por algunos inspectores zonales y docentes de las escuelas fiscales como una intromisión del Estado Nacional que no sólo les “robaba alumnos” sino que por las características laicistas de la educación impartida y la enseñanza mixta constituían una “amenaza por que aparta (ba) a los niños del derecho natural de recibir instrucción religiosa ... y de las normas morales de hogares profundamente cristianos”¹⁶. En distintas Actas de Inspección de escuelas fiscales de 1932, 1934, hay solicitudes de que se supriman las escuelas Lainez debido al “perjuicio” que ocasionan, la coincidencia de radios escolares y la necesidad de preservar el espacio local.

La expansión de la oferta educativa, que según los datos estadísticos, implica la presencia de un mayor número de establecimientos de nivel primario en los parajes rurales, no va acompañada, sin embargo, de un incremento de la posibilidad que tenían los hijos de las familias campesinas del departamento de acceder a la escolaridad primaria completa. La totalidad de las escuelas nacionales y la mayoría de las escuelas fiscales eran rurales, es decir que se podía cursar sólo hasta 2 ° grado. Recién en 1938 nos encontramos con escuelas donde era posible cursar la totalidad de los grados del nivel. Por datos de archivo sabemos que estas se localizan únicamente en dos pueblos (La Dormida y Villa Tulumba).

A comienzos de la década del 30 la escolarización mixta sólo estaba presente en las escuelas nacionales. En las provinciales la modalidad predominante era la alterna y recién a partir de 1938 se generaliza la coeducación. Esta fue una de las medidas tomadas por el gobierno radical pero fue desterrada nuevamente a partir del golpe de 1943¹⁷. La intervención federal del Consejo Provincial de Educación responde a los requerimientos del nacionalismo católico cordobés que considera a la educación mixta como peligrosa y “condenada por la moral y la pedagogía” (Roitenburd, 1993)

En cuanto a la planta docente: en 1942 hay 11 maestros más que en 1930 y este número se corresponde con el de los nuevos establecimientos creados en Tulumba. Se acentúa el proceso de profesionalización observada en el período anterior, de modo tal que en 1942 sólo el 16 % de los maestros carecía de título normal o supletorio. Este proceso de calificación sigue siendo más importante en las escuelas Lainez donde la casi totalidad de su personal contaba con título de maestros normal (un maestro sin título, entre 17); mientras en las provinciales había 8 sin título sobre un total de 40)¹⁸

En cuanto a la infraestructura escolar: Según Vera y Riquelme (1987: 88) la acción del gobierno demócrata de Frías (1935) implicó un impulso importante en la construcción de edificios en la capital provincial y en la campaña con el proyecto de construcción de 103 escuelas rurales para toda la provincia

¹⁶ Fuente: Nota adjunta al Acta de Inspección de agosto de 1932. Visita a la Escuela O. Correa de Villa Tulumba. Libro de Inspección. Departamento Tulumba. 1932. Se menciona la existencia de una escuela Lainez en El Arroyo (a 4 km) y que “perjudica” a esta última..

¹⁷ Mediante el golpe de estado accedió a la presidencia Pedro Ramírez y como Ministro de Guerra fue designado el Gral. JD Perón. El grupos de militares que accedió al poder en 1943 mantenía estrechas relaciones con la Iglesia católica, que en ese momento recuperó una sólida presencia, sobre todo en el ámbito de la educación.

¹⁸ Fuente AEPC 1930 y 1942

y lo mismo sucedió durante el gobierno de Sabattini cuando el “problema de la edificación escolar se afrontó con decisión”.

Con respecto a Tulumba, no tenemos información precisa ya que los Anuarios Estadísticos no mencionan la cantidad y tipo de edificios existentes en este período. Sin embargo a través de los datos proporcionados por los Informes de Inspección de la década del 30 podemos tener una visión acerca de en que medida este “impulso constructivo” de los gobiernos demócrata y radical llega a la zona. Por ejemplo para el año 1932 nos encontramos con 4 edificios fiscales más que en 1914. De un total de 18 escuelas consignadas en el Informe, 8 funcionan en un edificio público, el resto lo hace en locales alquilados. (Edificios públicos: 44%; edificios privados 56%) Para 1934 las cifras no se han modificado¹⁹. En 1944: sobre un total de 27 establecimientos, 15 corresponden a edificios fiscales.

Este incremento de edificios públicos no parece haber estado acompañado con una mejora de la calidad de los mismos ya que se reiteran los reclamos de directivos y docentes “por el estado ruinoso de la construcción y el peligro que significa para los niños”, los sanitarios, la falta de espacio o la necesidad de agregar una habitación para vivienda del director²⁰. Las escuelas tenían una sola habitación, salvo en los dos centros poblados más importantes del departamento o la situada en el paraje rural de Churqui Cañada. Esta precariedad de instalaciones y mobiliarios será objeto de preocupación no sólo para los directivos e inspectores de la zona sino también para los padres de los alumnos y vecinos de las comunidades. Así lo demuestran las notas presentadas a la Inspección de Edificios Escolares o directamente al Consejo de Educación reclamando soluciones y al mismo tiempo manifestando su voluntad de colaborar²¹. En efecto, muchos de los nuevos edificios se instalan en terrenos cedidos por los vecinos y la construcción se realiza con ayuda de “la suscripción popular” y obteniendo fondos a través de “cuadreras”, “domas”, “asados”, “festivales”. Para esta etapa, al igual que en la anterior, encontramos numerosas referencias a las actividades de participación de los padres y vecinos de los parajes en relación a la escuela.

Como señaláramos en otro trabajo (Cragolino, 2007), estas actividades conjuntas de los pobladores no deben hacernos pensar que involucraban de la misma manera a todos los habitantes del paraje o que siempre las relaciones eran armoniosas. Los integrantes de las “comisiones pro edificios” de las escuelas o las que dirigían las asociaciones cooperadoras, como señalara uno de nuestros entrevistados, “no eran uno cualquiera” y generalmente los varones de ciertas familias se suceden por generaciones. Ser presidente, secretario o tesorero de la cooperadora escolar suponía ciertos “conocimientos” para realizar trámites, manejo de lecto escritura y operaciones básicas de cálculo, pero además capacidad y disposición para invertir tiempo y dinero. A veces surgían disputas a la hora de elegir los “cargos” de las comisiones, decidir cual sería el terreno o la casa que albergaría la escuela o que alojaría al maestro, y sobre todo cuando llegaban los fondos públicos destinado al pago del alquiler o la compra del local; estos eran momentos donde se evidenciaban las diferencias que remitían a las posiciones ocupadas en el campo

¹⁹ Fuente: Consejo Provincial de Educación. Inspección General de Edificios Escolares. Tomo 4. 1934

²⁰ Fuente: Actas de Inspección. Campaña. Departamento Tulumba. Años 1931 a 1944

social y político local. Junto a “los vecinos notables” que ocupaban los principales cargos en la comisiones y cooperadoras, había un grupo de padres “colaboradores” que “si bien en su mayoría son analfabetos no se dejan ganar por la ignorancia y han comprendido el valor de las letras y los números para sus hijos... Viven de las faenas camperas y del monte y lo obtenido de los trabajos en las cosechas, se muestran entusiastas a la hora en que la escuela los necesita, aportando su esfuerzo para las tareas de reparación del edificio... con donaciones...”²² Pero junto a los “notables” y los “colaboradores”, había una gran cantidad de familias que no enviaban a los hijos regularmente a la escuela, pese a que se encontraban matriculados.

Entre 1930 y 1942 la matrícula total de alumnos del departamento se incrementa en un 59 %. Este porcentaje es mayor al observado para la tasa de crecimiento de establecimientos en este mismo período (33%). Sin embargo, si consideramos la población asistente, vemos que una proporción importante de los niños no asisten regularmente a la escuela. Según las Estadísticas Educativas en 1938 asiste el 63 % alumnos matriculados y en 1942 esta cifra aumenta al 72%²³.

Las Actas e Informes de Inspección de escuelas fiscales correspondientes a la década del 30 dan cuenta también de esta situación de inasistencia de los alumnos. Evidencian que estos problemas se agudizan en determinadas épocas del año, que coinciden con el ciclo agrícola (las mayores caídas de asistencia se observan en marzo, abril, septiembre a noviembre por la “siembra local” y la “cosecha en el sur”).

En estos documentos se reiteran las observaciones de los inspectores cuando en su visita a las escuelas advierten que la ausencia de los niños se debe a “faenas camperas”, “enfermedades”, “estado de pobreza” o “negligencia de los padres”. Se reiteran las recomendaciones a docentes para que “busquen los modos en que se regularice la asistencia de los niños”, para que “traten de hacer comprender a los padres el verdadero concepto de la escuela y el grave error de mantenerlos sin instrucción”, que “busquen la ayuda del vecindario... para que cada uno de ellos se constituya en defensores y propagandistas de la escuela, trayendo como lógica consecuencia el mejoramiento de la asistencia de los alumnos...”²⁴

Respecto a la distribución de la población matriculada en los grados se advierte que el 98 % de la población escolar se concentra en los tres primeros grados de las escuelas fiscales; situación ligada a las características de la oferta. Los mismos porcentajes se presentan en las escuelas nacionales, donde, solo después de 1938, los alumnos podían cursar más allá de 2º grado.

En 1943, y según los datos aportados por el IV Censo Escolar de la Nación, el 68% de la población de entre 6 y 13 años estaba matriculada en la escuela primaria y esto implicaba un avance con relación a 1914 cuando estaba inscripta el 50%. Este crecimiento de la matrícula de nivel primario no ocultaba las dificultades existentes y la necesidad de realizar replanteos en la organización general de la enseñanza. La “concurrencia entre Nación y Provincia” no había logrado superar los altos porcentajes de analfabetismo

²¹Fuente: Consejo Provincial de Educación. Actas de Inspección general de Edificios Escolares y Actas de Inspección del departamento Tulumba. Años 1931 a 1944

²² Fuente: Actas de Visitas de Inspección. Campaña. Distrito Escolar 8. Dpto Tulumba. Año 1940

²³Fuente AEPC, 1938 y 1942. Los informes de Inspección dan cuenta de porcentajes menores de asistencia regular.

²⁴ Fuente: Actas de Visitas de Inspección. Campaña. Distrito Escolar 8. Dpto Tulumba. Año 1940

en zonas de campaña. En efecto, en 1943, el analfabetismo de la población de 14 a 21 años de Tulumba, alcanzaba el 17,1 % y es una de las más altas de todos los departamentos de la provincia²⁵.

Estas cifras muestran las dificultades existentes en cuanto a garantizar la obligatoriedad de la enseñanza básica. Ponen en evidencia que las escuelas Lainez no habían cumplido con la amplitud debida su misión, ya que la mayoría se había establecido en radios urbanos, mientras faltaba personal docente en establecimientos de regiones alejadas. La mayoría de las escuelas rurales se encontraban en una situación de abandono y había que replantear los medios para hacer cumplir las disposiciones legales en cuanto a la obligatoriedad escolar. (Martinez Paz, 1980)

Esta situación es advertida por el gobierno del Gral J. D. Perón. Se ratifica en la Constitución de 1949 que la enseñanza primaria elemental era obligatoria y gratuita en las escuelas del Estado. Se añadía que la enseñanza primaria en las escuelas rurales tendería a inculcar el amor a la vida de campo y a capacitar al educando en las faenas rurales y a formar a la mujer para las tareas domésticas campesinas (Art. 37, Inc. 2). El Estado crearía a ese fin los institutos necesarios para preparar un magisterio especializado.

En 1949 el gobierno nacional dispone la implantación de nuevos programas, realiza recomendaciones especiales a las escuelas rurales, unitarias y por secciones y establece una nueva organización y funcionamiento de las mismas. Estas definiciones están fundadas en un “principio básico de justicia social... que hace inadmisibile mantener una medida de educación para el niño de los centros urbanos y una menor, retaceada para el de la campaña, de suyo dejado de la mano de Dios en el aislamiento en el que vive... Que, por el contrario, en esos medios alejados es donde la acción de la escuela debe ser más intensiva para contrarrestar la influencia desfavorable del ambiente”. Los programas tenían una cuádruple orientación: pedagógica, filosófica, social y política y fueron redactados para “revolucionar la escuela”. “Sustentados en la filosofía cristiano católica, tienden a preparar al niño para desenvolverse con eficiencia en su medio social y adentrar en el alma de las nuevas generaciones los postulados políticos de la revolución.”. Se apela “al criterio patriótico” del maestro y da una serie de instrucciones para la aplicación de los programas y su adecuación al “ambiente rural”. Estos se refieren al “método activo” y la flexibilidad que debe aplicar un docente que tiene a su cargo dos o más grupos diferenciados, a la organización y distribución de los alumnos por grupos conforme a la capacidad de los mismos, a la promoción instantánea el día en que este cumplía satisfactoriamente el programa de su grado (y no al finalizar del año escolar, como en las escuelas urbanas).²⁶

Por su parte el II Plan Quinquenal se propuso, con relación a la enseñanza primaria: elevar la cifra de alumnos a 3.000.000 en 1957; diversificar establecimientos y planes de acuerdo a las exigencias regionales, lograr que la escuela primaria llegara a ser el centro de irradiación del plan. La enseñanza era obligatoria entre los 6 y 14 años y con un mínimo equivalente al cuarto grado.

El Ministerio de Obras Públicas de la Nación, como ejecutor del Plan Quinquenal, construyó nuevos edificios en diferentes regiones del país y Tulumba se vio beneficiada con la inauguración de nuevas

²⁵ Los datos corresponden al IV Censo Escolar de la Nación de 1943 y publicado en 1948.

²⁶ Circular N° 16 del 1 de abril de 1949 que la Inspección Regional envía a las escuelas Lainez. Libro de Circulares

escuelas. Pese a esto las escuelas rurales presentaban serias deficiencias en infraestructura, equipamiento, y calidad de los servicios brindados. Las referencias acerca de la necesidad de un tratamiento y apoyo especial a estos establecimientos, incluidas en los proyectos de ley provincial y en las disposiciones del gobierno nacional dan cuenta del conocimiento de la deuda que el estado tenía con estas zonas.

A partir de 1943 se pierde también el rasgo de “relativo neutralismo ideológico” que había caracterizado la acción del gobierno de la Nación y que lo diferenciaba del gobierno de la Provincia de Córdoba. Se afianzan las medidas destinadas a eliminar el laicismo de la enseñanza, objetivo logrado después del golpe de estado de 1943, pero que habían tenido como antecedentes a comienzos de la década del 30, una reinterpretación del texto de la Ley 1420, por las autoridades del Consejo Nacional de Educación, de tal forma que la enseñanza primaria en el área de moral se convertía en enseñanza religiosa. (Tedesco, 1980) La gran cantidad de ccirculares remitidas por los Inspectores regionales a las escuelas Lainez durante esta etapa, a las que hemos tenido acceso en el Archivo de la DGEP, dan cuenta de esta nueva preocupación. Se refieren “al papel fundamental que le cabe a la escuela en la afirmación del concepto cristiano de la vida”, la liturgia católica y las actividades de afirmación religiosa que los docentes debían desarrollar.

En realidad, y según lo relatan nuestros informantes, las actividades religiosas se desarrollaban en algunas de las escuelas nacionales tulumbanas, aún en los momentos en que no estaban autorizadas. “*Volvían los santos o se ponían a la vista porque nunca se habían ido de la escuela*”, nos dirá Rosa, ex docente Escuela Nacional de El Paso.

Estos relatos nos hablan de la importancia que tenía la enseñanza religiosa para los pobladores, y quizás ayude a explicar la mayor matrícula que tenían, en determinados períodos, algunas de las escuelas fiscales, aún en momentos en que el Estado provincial reduce su presencia en la zona. Nos dicen acerca del nivel de autonomía que existía en estos establecimientos, alejados de los controles de los supervisores, lo que habría facilitado en alguno de ellos el desarrollo de actividades no autorizadas como las relacionadas con la instrucción religiosa y la liturgia católica.

Las familias campesinas y la escuela entre 1930 y 1950

La expansión de los servicios de educación básica en el departamento al que hicimos referencia en el punto anterior se produce en un contexto de caída poblacional por emigraciones (primero estacionales con destino rural y luego permanentes, en general, con destino urbano), reducción de los predios y rodeos, monetización de las transacciones y pérdida de la sustentabilidad económica de las unidades campesinas.

Los hijos de las familias campesinas van a incrementar su presencia en las escuelas a lo largo de este periodo, pero será un proceso paulatino y que todavía deja fuera a muchos de los niños tulumbanos.

A comienzos de la década del 30 seguían siendo más importantes para las unidades domésticas analizadas, los mecanismos educativos informales a través de los cuales los chicos se incorporan al trabajo doméstico y predial, que la asistencia a la escuela. Las niñas se ocupaban de los quehaceres domésticos; tareas propias del funcionamiento del hogar tales como barrer, lavar, cuidar a los hermanos más pequeños, acarrear agua y leña, amasar y hacer el pan, también cuidar las aves de corral y alimentar a los cerdos,

llevar a pastorear a la majada. De esta manera se iba forjando el carácter, adquiriendo los conocimientos, las habilidades y la práctica para un “adecuado” desempeño femenino. Por su parte, los varones, más o menos a la misma edad, además de compartir con sus hermanas las tareas de acarreo de leña y agua, comenzaban a acompañar al padre en el trabajo de la granja y el arreo de los animales; ayudaban a preparar el suelo, limpiaban, rastrojaban; en el periodo de siembra, esparcían las semillas. A los diez años, los “mozos” ya “estaban firmes” para ayudar a manejar el arado. Después colaboraban en la cosecha; había que cortar el maíz y almacenarlo.

A través de estos aprendizajes “por familiarización”, la mayoría de las veces sin acceder al nivel de un discurso sobre las acciones a realizar, iban adquiriendo el “dominio práctico” de la vida campesina. Se “templaba el carácter” y en el caso de los varones se iban preparando para las tareas de cosecheros de cereales fuera de la zona, que a partir de los 12 o 13 años ya estaban en condiciones de realizar.

Mientras tanto, aunque muchas familias, al comienzo del año, accedían a matricular a sus hijos en los establecimientos escolares, no los enviaban regularmente. Esta inscripción tenía que ver más con la preocupación de los directores y miembros de la cooperadora escolar de asegurar el mínimo de alumnos requeridos por la normativa oficial, que con la intención de los pobladores de mandar efectivamente sus hijos a clases. En efecto la matriculación de niños que luego no asistían, era resultado, en buena medida, de la iniciativa de los docentes quienes debían demostrar la existencia de un número mínimo de alumnos para garantizar la continuidad del establecimiento²⁷. Estos requerimientos de “matrícula y asistencia mínima” daban lugar a diferentes estrategias, provocaban peleas entre docentes de escuelas provinciales y nacionales “por el robo de alumnos”, cuando coinciden los radios escolares, y generaba una matrícula ficticia. “Salíamos a buscar los chicos e inscribíamos hasta las cabras” nos dirá una ex maestra rural.

Muchos padres, ante las solicitudes de inscripción que realizaba el maestro, no se negaban pues éste les hacía saber de “la obligatoriedad” de la concurrencia, pero sobre todo porque entendían que no podían “desairar” a alguien que, dado sus conocimientos y contactos, podría ayudarlos a realizar trámites, conseguir ayudas gubernamentales o efectuar compras fuera de los parajes. O porque el negarse significaba tener cerrado el ingreso a uno de los más importantes espacios de encuentro comunitario.

El acceso a “la primaria” se facilitaba sólo en aquellos grupos en que había mano de obra suficiente para ocuparse de las múltiples tareas domésticas y prediales y cuando la escuela se encontraba relativamente cerca como para facilitar el traslado. En la década del 40 y comienzos del 50, se incrementa el número de los miembros de las familias observadas que concurren a los establecimientos escolares, pero todavía los esfuerzos familiares se orientaban a garantizar la permanencia escolar de sólo de algunos de los hijos y en un tiempo limitado, hasta el momento en que estos obtuviesen algunos conocimientos mínimos en lecto-escritura y cálculo, que les permitiera “defenderse mejor” al intentar la inserción laboral fuera del predio.

²⁷ La Ley Educación 1426 establecía para la creación de escuelas una matrícula mínima de 40 alumnos, y para sostenerlas una asistencia media de 25 niños. El artículo 12 agregaba que la reglamentación determinará en que casos podrá crearse o sostenerse establecimientos con un número menor. (Sánchez E. y Suau A. 1987)

Esta expansión del interés por la escolarización es correlativa al incremento de las estrategias de migración urbana. Atraídos por ventajosas condiciones de empleo y sostenidos por una política social que garantiza cierto bienestar en la ciudad, la migración para la mayoría de los hijos ya no será temporaria sino definitiva. Había que preparar a los niños para que migren a la ciudad y accedan a otros trabajos diferentes a los que se desarrollaban en el campo y la escuela podría prepararlos para ello.

Los chicos aprenderían en el espacio escolar a desenvolverse y relacionarse con otros. Entre esos otros, el maestro, que “viene de la ciudad”, podía ser un modelo de comportamiento urbano; les enseñaría “como es la gente de la ciudad”, “como hay que moverse y hablar”. Se esperaba además que la educación escolar proporcione conocimientos instrumentales, que adquirieran habilidades y responsabilidades.

Las expectativas frente a la formación que la escuela brindaría para la vida laboral no siempre estaban claras, pero empieza a ser una “verdad compartida” la creencia en que la asistencia a la escuela posibilitaría el acceso a nuevas ocupaciones y un buen desempeño laboral; trabajos mejor remunerados, “trabajos decentes”; se ampliarían o diversificarían las posibilidades de ejecutar cualquier trabajo.

Reflexiones Finales

En las páginas anteriores hemos descripto las características y alcances del sistema de educación primaria en el departamento Tulumba en la primera mitad del siglo XX. Hicimos referencia a la presencia temprana y simultánea de escuelas nacionales y provinciales, intentando mostrar como la configuración del sistema se produce en el marco de ciertas políticas no sólo educativas, sino vinculadas a los proyectos de desarrollo económico y social de las zonas rurales. En el caso de Córdoba, la integración al mercado mundial del litoral argentino como proveedor de cereales y ganado impactó en el norte cordobés y esto se expresará desde comienzos de siglo en la situación demográfica y en la educativa.

Si bien los gobiernos provinciales no “abandonaron” las responsabilidades estatales en materia de educación primaria, delegaron, al menos durante las primeras décadas, buena parte de las iniciativas en el gobierno nacional que se hace presente a través de las escuelas Lainez. Se evidencia, no obstante esta delegación, la competencia existente entre los establecimientos de las dos jurisdicciones. Rivalidades que tenían que ver con los escasos alumnos dispuestos a matricularse y sobre todo asistir, pero también respecto a aquello que debía o no enseñarse en las escuelas. Las diferencias en relación a la co educación y la enseñanza religiosa son un ejemplo de estas cuestiones.

Pero las escuelas primarias en el campo Tulumbaro existieron y multiplicaron no sólo porque hubo un “Estado educador”, nacional y provincial. La construcción del sistema escolar en la zona fue posible porque existió una contraparte local y hemos recogido evidencias a través de diferentes fuentes. Aunque esta participación y acercamiento a las escuelas por parte de las familias campesinas no fue homogéneo y ocurrió primero entre aquellas unidades que disponían de mayores recursos económicos y sociales, progresivamente las familias comenzaron a relacionarse con estas instituciones que, en el campo, ofrecían a sus hijos mucho más que la posibilidad de educarse. Eran la representación del Estado, vínculo con el “afuera” a través de los maestros, pero además espacio de “encuentro” y/o “desencuentro” comunitario.

La existencia de un establecimiento escolar en los parajes no implicó, en la primera etapa estudiada, el cumplimiento de la obligatoriedad escolar, la presencia regular de los niños, ni su alfabetización. Existía en relación a las escuelas una distancia social en un momento histórico y un medio en el que la educación, a través de la escolaridad, no aparecía socialmente como una necesidad prioritaria para la reproducción.

El interés por la escolarización primaria de los hijos de las familias analizadas se fue construyendo gradualmente conforme se imponía la necesidad de que un mayor número de miembros migren fuera de la zona y se establezcan en las ciudades. Los aprendizajes relativos al trabajo y el desempeño social transmitidos por la familia ya no serían considerados suficientes y se hará necesario incorporar a la institución escolar para garantizar, primero ciertos conocimientos, y luego una certificación, que los habilite para desempeñarse en el mundo laboral y social.

La configuración de las prácticas de acceso a la educación primaria en la primera mitad del siglo XX se entienden, de este modo, como un proceso complejo que demanda atender a dimensiones objetivas, estructurales, económicas y políticas, pero también a dimensiones simbólicas que explican de que modo se habilitan nuevos recorridos escolares para los niños del norte cordobés.

Fuentes consultadas

Archivos

Archivo de la Dirección de Nivel Inicial y Primario de la Provincia de Córdoba (DGEP):

- Memoria del Ministerio de Gobierno y Justicia e Instrucción Pública de la Provincia . Año 1919
- Actas del Consejo Provincial de Educación (1914- 1950)
- Actas de Inspección general de Edificios Escolares de la Provincia de Córdoba (1914- 1930)
- Actas de Inspección del Departamento Tulumba. (1931- 1950)
- Informes Mensuales de directores de escuelas. Dpto. Tulumba. (1941- 1950);
- Circulares para Escuelas Nacionales Ministerio de Cultura y Educación de la Nación (1930-1950)

Archivo de la Dirección de Estadística. Gobierno de la Provincia de Córdoba:

- Anuarios Estadísticos de la Provincia de Córdoba AEPC (1914 – 1942)
- IV Censo Escolar de la Nación. Consejo Nacional de Educación (1948)
- Censo Nacional de Población y Vivienda (CNPV) 2001. INDEC

Bibliografía

Carli; Sandra (1995), *Entre Ríos. Escenario Educativo, 1883-1930*, UNER, Paraná

Cragolino, Elisa (2001), *Educación y Estrategias de Reproducción Social. Un estudio de casos en unidades domésticas de origen campesino*. Tesis de Doctorado en Antropología- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires , Buenos Aires, Mimeo.

Cragolino, Elisa (2007), “Esa escuela es nuestra”. Relaciones y apropiaciones de la escuela primaria por familias rurales” En Cragolino, E (comp) *Educación en los espacios sociales rurales*, Editorial de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la UNC, Córdoba.

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

Lionetti, Lucía (2010), “Las escuelas de primeras letras en el escenario social de la campaña bonaerense (1850-1875)”, *Naveg@mérica. Revista electrónica de la Asociación Española de Americanistas* [en línea]. 2010, n. 4. Disponible en <<http://revistas.um.es/navegamerica>>. (Fecha de consulta 03/05/2010)

Martínez Paz, Fernando (1979), *La educación argentina*. Córdoba, DGP. UNC, Córdoba.

Martínez Paz, Fernando (1980), *El sistema educativo nacional. Formación, crisis y desarrollo*, DGP UNC, Córdoba

Roitenburd, Silvia (1993), “Educación y control social. El nacionalismo católico cordobés (1862-1944), en Puiggrós A. *La Educación en las Provincias y Territorios Nacionales (1885-1945)*, Galerna, Buenos Aires.

Sanchez, E y Suau, A. (1987), *Legislación Educacional de Córdoba*, Tapas, Córdoba

Tedesco, J. C. (1980), “ La educación argentina entre 1980 y 1930” en *Historia Integral Argentina, T. III*, CEAL, Buenos Aires.

Terreno, A, Domínguez G. Y Pecora, G (1999), “Educación común y debates parlamentarios en Córdoba”, en Ascolani, A. *La educación en Argentina. Estudios de Historia*, Edición del Arca, Rosario.

Vera de Flachs, María y Riquelme de Lobos, Norma (1987), *La educación primaria en Córdoba. 1930-1970.*, Cuadernos de Historia 7, Junta Provincial de Historia de Córdoba, Córdoba