

De los surcos a los libros. Representaciones sobre campo, familia e infancia en manuales escolares (Argentina, décadas 1940-1960)

From the Field to the Classroom. Representations of Countryside, Family and Childhood in School Manuals (Argentina, 1940–1960)

Celeste De Marco

e-mail: celestedemarco88@gmail.com

Universidad Nacional de Quilmes // CONICET, Argentina

Resumen: Este estudio se propone comprender cómo aparecen representados el campo, la familia y la niñez rural en manuales escolares de tercer a sexto grado de la escuela primaria durante las décadas 1940-1960, en Argentina, donde tradicionalmente lo rural se difundió como rasgo inmanente en múltiples sentidos. El recorte temporal alude además a una etapa significativa por las transformaciones políticas que conducen del conservadurismo de los años treinta al peronismo (1946-1955), atravesando rupturas democráticas y trucas propuestas desarrollistas. Esto permite suponer, *a priori*, que los materiales pedagógicos habrían funcionado como soportes para replicar ciertos conceptos. A partir de un enfoque cualitativo se realizó un análisis crítico de fuentes primarias con base en el rastreo de la frecuencia y tenor de aparición de escenarios, actividades y sujetos rurales en textos y figuras. Como resultado, se identifican ciertos tópicos recurrentes vinculados al campo y la vida rural – que se configuran con base en la oposición –. La niñez rural, al principio escasamente retratada, aparecerá con señas propias de forma progresiva. Sin embargo, con frecuencia se muestra surcada por diversas notas tradicionales que retienen al sujeto infantil en la periferia de un relato androcéntrico y adultocéntrico de lo rural.

Palabras clave: Manuales escolares; Educación; Infancia; Agricultura; Vida rural.

Abstract: This study aims to shed light on how countryside, family and rural childhood were represented in school manuals for the third to sixth grade of primary school from 1940-1960, in Argentina, where traditionally the rural aspect was touted as an inherent feature in multiple senses.

The historical period in question is significant because it encompassed the political transformations that lead from the conservatism of the 1930s to Peronism (1946-1955), through a break with democracy and truncated developmentalist proposals. This allows us to suppose, *a priori*, that the pedagogical materials would have been tools for reinforcing certain concepts. Based on a qualitative approach, a critical analysis of the frequency and tone of the appearance of rural scenarios, activities and subjects in the texts and images of primary sources was carried out. This analysis revealed certain recurrent topics linked to the countryside and rural life that were configured based on opposition. Rural childhood, initially scarcely portrayed, would progressively begin to appear. However, it was often shot through by various traditional characteristics that served to retain the infant subject at the periphery of an androcentric and adult-centered rural story.

Keywords: School books; Education; Childhood; Farming; Rural life.

Received: 26/07/2019

Accepted: 18/03/2020

1. Introducción

La influencia de una matriz agroexportadora fue evidente en Argentina desde sus orígenes. En virtud de un andamiaje político, económico y productivo propenso a encontrar en el campo la quintaescencia nacional, tempranamente circularon representaciones junto con propuestas orientadas a robustecer o alterar sus realidades. En esas miradas tradicionales lo rural se vinculó con beneficios tanto físicos como espirituales (Gutiérrez, 2010).

Esta apuesta inicial por la producción primaria tuvo una vigorosa persistencia. Incluso sobrevivió a crisis y retrocesos en el siglo XX, de modo que el campo continuó idealizado como un espacio noble donde la inmigración masiva – a pesar de haberse dirigido mayormente a centros urbanos –, había dejado su impronta.

En este escenario sucedió que, con independencia de su adscripción ideológica o política, numerosos periodistas, legistas, ingenieros agrónomos, médicos e intelectuales promovieron el anclaje de familias al campo para contrarrestar la sangría de zonas rurales. Incluso cuando no se cristalizaron prácticas demasiado orgánicas al respecto, se siguieron modelando formas colectivas de pensar el campo en relación con valores nacionales.

Se desplegaron diversas estrategias para afianzar estas cuestiones. Desde la etapa decimonónica, que coincidió con el establecimiento de un Estado moderno, la escuela fue comprendida como un potente dispositivo civilizador, perspectiva retomada en décadas posteriores.

En efecto, bajo esta perspectiva la escolarización permitía brindar a la «más tierna» población valores de la cultura local que asimilaban la variedad migratoria. Pero también se avizoró como un elemento articulador del arraigo rural en la medida en que el edificio escolar constituía una de las escasas presencias tangibles del Estado en pequeñas localidades y parajes rurales.

De este modo, si la lógica pedagógica se fundamenta en la transferencia de conocimientos socialmente valorados, en un país en que el campo se configuró como un eje de hechos y palabras no parece desatinado suponer que los textos escolares presentaran un *corpus* de nociones de valor consensuado sobre lo rural. Con este tipo de contenidos la niñez urbana conocería otras realidades del mosaico

nacional, mientras que la niñez rural¹ podría identificarse, mientras cumplía su función de ser un factor integrador a través de la escuela.

No faltan indicios para asumir, entonces, que la divulgación de ideas sobre la vida campestre a través de materiales pedagógicos y/o escolares resultó importante, como una poderosa influencia en una etapa en que los criterios de la educación normalista aún tenían vigencia. Y si esto fue así, ¿qué importaba que los argentinos aprendieran al respecto desde sus primeros años?

Dicho en otras palabras, en un país que pronto reposó sus esperanzas en el campo parece sugerente distinguir de qué modos se reprodujeron determinados sentidos entre las generaciones más jóvenes mediante dispositivos escolares. Se debe notar que la escuela argentina experimentó durante esta etapa la consolidación del manual como herramienta de trabajo áulica².

En ese sentido, el presente trabajo pretende situarse sobre los campos de la historia de la infancia (en particular, rural) y de la educación, en la comprensión de las potencialidades que surgen de la imbricación de ambos (Dávila, 2015). En concreto, se propone comprender cómo aparecen representados el campo, la familia y la niñez rural ante un público infantil escolarizado a través de manuales como materiales escolares ampliamente difundidos.

Lo anterior en el transcurso de las décadas de 1940-1960, pródigas en continuidades y rupturas. En Argentina esta etapa condensa el retroceso del conservadorismo ante el despliegue populista encarnado en el peronismo (1946-1955) que transformará múltiples vetas en virtud del intervencionismo y dirigismo estatal. Pero también el recorte abarca la etapa posterior a su derrocamiento, con los visos desarrollistas de la etapa, todo lo cual tendrá correlato en el escenario educativo a través de propuestas a veces truncas e inconexas.

¹ En este estudio entendemos por *niño(a) rural* a aquellas personas jóvenes cuyas vidas cotidianas transcurren en entornos distintos –y con frecuencia, distantes– de aglomeraciones urbanas, caracterizados por una baja densidad poblacional, impronta productiva primaria (o vinculada), menor acceso a bienes y servicios, junto con una experiencia cotidiana atravesada por los rasgos socioculturales propios del entorno.

² El análisis historiográfico de libros y manuales escolares cuenta con una nutrida producción que excede la clásica temática de la conformación de la nación y sus héroes (Narodovsky y Manolakis, 2002; Cucuzza, 2007). Sólo a modo de ejemplo es oportuno señalar aquellos estudios que se ocupan de la representación femenina y familiar (Wainermann y Barck de Rajjman, 1987; Wainermann y Heredia, 1999), la otredad indígena y la negritud (Balsas, 2011), la pobreza y el conflicto (Somoza Rodríguez, 2003). El estudio de Piriz, Milton y Pallma (2003) sobre la construcción social de la infancia muestra su escaso protagonismo en el material de los primeros grados, para luego dar paso a una «historia adulta». Interesa destacar los aportes de Ascolani (2000, 2010) sobre los libros de lectura desde inicios del siglo XX hasta la etapa inmediatamente previa al peronismo, en cuanto a referencias sobre campo, vida y trabajo rural. Con referencia específica a los manuales escolares, señalamos la labor de Natale y Stagnaro (2008) sobre la actividad ganadera hacia mediados del siglo XX, con atención a la labor masculina y la figura de la estancia. Para etapas más recientes, Taboada (2011) se ocupa de interpretar de qué forma aparecen el campo y la ciudad. Sin embargo, incluso cuando existen hallazgos sugerentes, en general los abordajes relegaron el estudio específico de las representaciones de lo rural y sus sujetos, lo que descubre ciertas vacancias en los modos en que estos tópicos se configuraron. Mucho más evidente es el menor volumen de enfoques que se ocupen, desde una perspectiva histórica como presente, sobre cómo aparece -si es que lo hace- el niño/a rural.

En este escenario los materiales impresos usados en las escuelas argentinas fueron variados, aunque desde su aparición se hizo frecuente el uso de manuales como herramientas pedagógicas sumamente difundidas por ser consideradas facilitadoras del aprendizaje.

Los manuales escolares destacan en virtud de una gran agrupación de contenidos, mientras se presentan como soportes de «verdades» socialmente valiosas transmisibles a través de la transposición didáctica. Se configuran como constructos culturales, políticos y económicos que funcionan como potentes medios de comunicación para difundir – e invisibilizar – contenidos en un «producto fabricado, difundido y consumido» en cuya producción intervienen diferentes actores sociales, incluyendo el Estado (Ossenbach y Somoza, 2001).

Por lo anterior, desde una perspectiva historiográfica estos dispositivos se presentan como fuentes «diversificadas, continuas y completas» para una etapa sociohistórica determinada (Choppin, 2001, pp. 210-211). Al mismo tiempo, como otros tipos de literatura dirigida a los más jóvenes lectores, se elaboran con base en criterios adultos respectivos a la etapa infantil (A. Moya, 2015).

Por lo anterior, consideramos que sería enriquecedor centrar el interés en este tipo de fuentes. Se realizó un análisis sobre manuales de los grados medios y superiores de la enseñanza primaria con base en una selección de textos de tercer a sexto grado. La elección de fuentes incluyó quince ejemplares de las editoriales Peuser (1867), Estrada (1869), Kapelusz (1905) y Códex (1944). Si bien la mayoría de los manuales circularon a nivel nacional, se analizan también cuatro versiones adaptadas para la provincia de Buenos Aires, como parte de la región pampeana tradicionalmente vinculada con la agroexportación.

Se realizó un análisis crítico de fuentes primarias con base en el rastreo de la frecuencia y particularidades de la aparición de espacios, actividades y sujetos rurales en textos e imágenes, con atención en las caracterizaciones, escenificaciones y modalidades de presentación³. El propósito fue dar cuenta de aquellas situaciones, experiencias y valores retratados que apuntan a continuidades o transformaciones registradas sobre las cuestiones analizadas.

Se sostiene que en las representaciones sobre el campo durante la etapa estudiada priman tanto una permanente antítesis con lo urbano, como perspectivas agraristas. Es posible también identificar nociones confrontadas relacionadas con lo rural, que, sin embargo, no incurren en contradicciones evidentes en el fluir del discurso manualístico. Finalmente, aunque escasamente retratada al principio, la niñez rural aparecerá con señas propias en coincidencia con el ingreso genérico de la figura infantil en los materiales escolares. Aún así, con frecuencia se verá surcada por notas familiares tradicionales, casi siempre carente de voz propia.

³ La perspectiva analítica utilizada se basa en el análisis documental que permitió el rastreo, identificación, categorización y sistematización de registros en manuales escolares como fuentes primarias. Luego se procedió a un análisis de contenido para desmenuzar aspectos ocultos, latentes, no-aparentes en el cuerpo de diferentes discursos a partir de la inferencia (Bardin, 2002). Lo anterior en conjunto con una perspectiva histórica, a partir de la comprensión de los rasgos inherentes de las décadas comprendidas en el recorte temporal.

2. Breviario sobre contexto histórico y materiales escolares

La periodización de este estudio alude a una etapa significativa en Argentina que condensa transformaciones políticas, económicas y sociales que se expresaron en la persistencia de ciertas características del conservadurismo de los años treinta hasta el peronismo (1946-1955), junto con rupturas democráticas y trucas propuestas desarrollistas propias de los años sesenta. En ese sentido, la presentación de algunas coordenadas históricas permite situar mejor el objeto de análisis.

Desde el siglo XIX en la Argentina se consolidó una economía basada en la exportación primaria que, a pesar de un exitoso despliegue inicial con énfasis en la región pampeana, comenzó a mostrar ciertos límites. En este proceso de establecimiento de las bases nacionales resultó notorio que la elite dirigente prestó también atención a aspectos culturales, materiales y simbólicos, como parte de un proceso de modernización e integración al mundo.

En esa línea, la nueva nación se entretendió en la escolarización de sus ciudadanos, lo que en otras palabras significó que tempranamente se dio un rol central a la integración de masas infantiles al sistema educativo.

A pesar de las diferentes ideas que pululaban en el ámbito pedagógico primó un normalismo que iba al compás con la construcción de un Estado moderno y capitalista basado en la búsqueda de un nuevo orden social. Con ese fin se desplegaron diferentes estrategias, como una amplia alfabetización, difusión de la identidad patriótica y discursos higienistas en un cuadro de inmigración trasatlántica masiva.

De este modo, la educación pública se convirtió en un tópico de discusión impostergable que acunaba las posibilidades del progreso. Quedó entonces también instalada la cuestión de los materiales escolares. Con mayor énfasis desde la sanción de la Ley 1.420 (1884) – que declamaba la educación común, gratuita y obligatoria –, diferentes especialistas señalaron la necesidad de producir versiones propias en reemplazo de otras europeas utilizadas hasta el momento (Tedesco, 1986).

Sobre finales del siglo XIX estas cuestiones acompañaron impulsos alfabetizadores como también un incremento de las capacidades de la industria editorial local. Se consensuó entonces sobre el desarrollo de valores cívicos en la niñez a través de aspectos como puntualidad, aseo, disciplina y buena conducta. De allí que los textos escolares dieran cuenta de moralejas y máximas que cultivaran la espiritualidad infantil (Finocchio, 2019).

El nuevo siglo encontró un escenario conflictivo que se abrió a una experiencia política popular. Además, la década de 1930, cuyas huellas patentizaron pobreza y desocupación, promovió la producción fabril para la sustitución de importaciones e incluso se estructuraron intentos por configurar modelos de industria pesada.

En este cuadro la educación pasó de oscilar entre algunos intentos de reforma y retornos a prácticas enciclopedistas clásicas, y en el complejo escenario de la crisis, se experimentó el despliegue de las consignas de la renovación pedagógica y didáctica propias de la Escuela Nueva, en tanto un discurso nacionalista calaba en las expresiones escolares.

En este marco, desde inicios del siglo XX se habían aprobado diferentes propuestas de textos escolares, entre las cuales los maestros podían elegir. Los textos de esta etapa, pero especialmente en las décadas de 1930-1940, buscaron

consolidar un sentimiento patriótico a través de símbolos y hechos históricos considerados fundantes de la Nación. También se procuró la urbanización del niño a través de contenidos morales e higiénicos que encastraban con modelos genéricos que mostraban al hombre en el ámbito público y a la mujer en el hogar, dentro de una sociedad cultural y étnicamente argentinizada. Esta literatura escolar mostró rasgos homogéneos y persistentes en el tiempo, a la vez que la atención prestada a los sujetos subalternos resultó a todas luces escasa.

Pero, ¿qué sucedía con las referencias al campo y sus habitantes? Entre las décadas de 1900-1940 los libros de lectura exhibían imágenes bucólicas con descripciones positivas sobre el medio y trabajo rural. Los escenarios se relacionaban con la salud y la naturaleza, o se mostraban paisajes modificados por la actividad agropecuaria. Estos espacios se expresaban como reserva moral con capacidad purificadora. Pero también aparecían sin diversidad – que no fuera paisajística o productiva –, impregnados de estereotipos que ocultaban «actores y relaciones cotidianas». Se ensalzaba al agricultor como tipo ideal moralizante de cuyo esfuerzo dependía su fortuna y valoración social, mientras se deshumanizaban las relaciones productivas (Ascolani, 2010, p. 316).

Los años por venir traerían profundas transformaciones en el escenario nacional que impactarían en el ámbito educativo. Durante la etapa peronista (1946-1955) tuvo lugar una fuerte intervención del Estado en la economía y sociedad, con base en el aliento al consumo interno a través del aumento de los salarios reales y el mantenimiento del precio de los alimentos. Se evidenció, además, el mejoramiento en las condiciones de vida de la población – especialmente de sectores asalariados – a través de una serie de políticas sociales de alcance universal, lo que se conceptualizó en la bibliografía especializada como una «democratización del bienestar» (Torre y Pastoriza, 2002).

En el plano económico se dio la promoción de la industria dirigida a demandas mercadointernistas. Sin embargo, la economía nacional continuó arraigada en el campo, especialmente desde 1949, cuando se experimentan dificultades y se plantea un retorno al sector agropecuario, mientras se procuraba su modernización con innovaciones técnicas. Al mismo tiempo gravitaban avances y retrocesos en políticas de tierras -por ejemplo, a través de programas de colonización agrícola- que contemplaban a la familia rural como eje de discusión.

El peronismo se caracterizó por su énfasis en la cuestión educativa a través de discursos y prácticas dirigidas a sectores populares, reorganizaciones administrativas y modernización de los planes de estudio. En este contexto se enlazó la formación básica y para el trabajo a través de escuelas-fábricas, misiones monotécnicas y de cultura rural y vida doméstica para el público femenino (Gutiérrez, 2007; Jorge Navarro, 2012).

Durante el peronismo, pero sobre todo en su segunda – y trunca – presidencia (1952-1955), se verificó una verticalización política y el adoctrinamiento en el ámbito educacional que tuvo un correlato notable en la producción de materiales usados en las aulas (Bernetti y Puiggrós, 1993). Pero también es cierto que los contenidos en los manuales no siempre fueron sensibles a las modificaciones. Muchas de las ediciones de la etapa peronista portaron similares o idénticos contenidos que otras anteriores. Esto incluso cuando se introdujo un temario propio sobre educación, salud, trabajo a través de la figura del obrero. Entre otras cuestiones, se ensalzó la figura materna y el

entorno familiar, como también la responsabilidad infantil como «únicos privilegiados» de la «Nueva Argentina» (Gutiérrez, 2002; Girbal, 2015). Sin embargo, no operaba de fondo una reconfiguración de lineamientos tradicionales en el currículo escolar.

En adelante, tiempos de inestabilidad se cernieron sobre el país en virtud de intervenciones militares que pendularon en la vida social y política. Se inauguró entonces una etapa signada por el retroceso en materia de derechos sociales, civiles y políticos de la población. En este contexto desfilaron intentos de retorno a una economía agraria abierta como truncas propuestas desarrollistas con apuesta al sector pesado de la industria en un escenario de proscripción del peronismo como principal fuerza política.

La etapa posterior al derrocamiento del peronismo produjo grietas en materia educativa. Primó una censura que condujo a la erradicación de recursos escolares impregnados con la simbología peronista (Ascolani, 2001), pero en la década de 1960 la formación escolar quedó subsumida en intentos de descentralizar el sistema con la intención de establecer planificaciones que tendieran a su modernización.

La autodenominada «Revolución Argentina» (1966-1973) se presentó con un presunto programa económico, social y político determinado por etapas. Apuntó a transformaciones de mordaz ambición con base en capitales externos, un riguroso control de la vida social y política en tanto que otros aspectos son fustigados, como la politización de la cultura (Southwell y De Luca, 2008). Durante esta etapa se fortalecieron proyectos educativos de tenor represivo – con intervenciones, despidos, persecuciones – donde la tecnocracia y economicismo se impusieron frente a la intención de reestructurar el sistema educativo (Puiggrós, 2003; Bravslavsky, 1980).

En ese contexto también resultó notable que a la reposición de materiales *aggiornados* durante la etapa de proscripción peronista le siguió una perspectiva renovada en la década de 1960. La influencia de nuevos modelos familiares y teorías del aprendizaje condujeron a incluir al sujeto infantil a través de nuevas referencias (Finocchio, 2019; Balsas, 2009; Wainermann y Barck de Rajman, 1989) en tanto los manuales escolares se embellecieron con más colores e imágenes.

En esta sintética cronología de cambios y continuidades se ubicó el surgimiento de destacadas editoriales orientadas al público escolar, que incluyen las seleccionadas para el presente estudio⁴. Parece valioso considerar, entonces, de qué forma se representó el campo, la familia y la niñez rural en las páginas de manuales, en tanto dispositivos especialmente diseñados para condensar los contenidos más relevantes en el ámbito escolar.

3. La vida rural en los manuales escolares

3.1. *Historia vs. Naturaleza*

Un primer acercamiento a las fuentes permite corroborar que, a pesar de la importancia de las cuestiones agrarias en el país, su presencia en los textos de la década de 1940 es más bien desperdigada, con sentidos estrictamente productivos.

⁴En especial Estrada y Kapelusz llegaron a dominar las aulas argentinas eficazmente con sus propuestas, siendo competidoras entre sí (De Luca, 2015).

Sin embargo, se identifican ejes organizadores de las representaciones sobre el campo y lo rural que agrupan determinadas referencias sobre familias y niñez que se reiteran durante todo el período analizado (1940-1960).

Dichos ejes se caracterizan por comparar, configurando miradas que, aunque parecen difíciles de complementar, tampoco incurren en contradicciones. Esta es una dinámica de permanente confrontación de situaciones entre campo-ciudad que domina los discursos de los manuales escolares. El primer par que se puede notar es el que se compone por una oposición entre historia y naturaleza.

En ese sentido, los manuales de los años '40 en general aluden a explotaciones primarias y recursos regionales como contenidos propios de las ciencias naturales, u ocasionalmente a través de ejercicios gramaticales sencillos, fragmentos literarios dispersos, ejercicios de aritmética. Se identifica un orden en la exposición que presenta las referencias a lo rural desde la biología y una geografía de escaso contenido social que enfatiza en el carácter incorrupto de la naturaleza y el sentido utilitario del espacio. Luego aparecen unas pocas referencias sobre folklore regional en la etapa colonial, con coordenadas socioculturales e históricas circunscriptas.

Los manuales peronistas, aunque en parte actualizados con contenido propio, tomaron como base aquellos que circulaban desde una década antes. No llama entonces la atención que tanto el tenor de los discursos como los espacios de aparición de estas temáticas sean similares respecto de otros anteriores.

Se puede afirmar que el campo aparece como producto de un proceso civilizatorio de larga data a través del cual el hombre se apropió de sus riquezas. Así, los españoles introdujeron cereales en una llanura pampeana que es estereotipo de lo rural y que fue «conquistada» para dejar de ser un «desierto que sólo ofrecía sus pastos a los caballos salvajes». Se desvelan diferentes estrategias similares de invisibilización de poblaciones nativas, al reforzar una noción de vacío e improductividad.

En adición, se establece que las poblaciones populares (gauchos) mostraron poca afección por la agricultura, una cuestión «lamentable» que sólo pudo ser superada por el interés que italianos y españoles pusieron en sus trigales y maizales durante la epopeya colonizadora de fines del siglo XIX⁵.

Es notorio que las referencias sobre lo rural se anclan por excelencia en la zona pampeana y extienden su campo de visión con dificultad conforme se alejan de ella. De allí que la diversidad regional aparezca segmentada, estereotipada y carente de matices, un rasgo que poco se modifica. De hecho, sobre finales del período analizado se afirma que «el campo es semejante en todas partes»⁶.

En suma, se muestra la conquista productiva de un campo desaprovechado y deshabitado, mientras se ocultan conflictos desde una perspectiva deshumanizada del espacio. Se trata de un ámbito rural donde el «proceso civilizador», la europeización de la población y un exitoso modelo agroexportador se ubican ante el público escolar como una triada triunfante en complemento del perfil agrario ensalzado.

⁵ Manual IV grado. Buenos Aires: Estrada, 1952, p. 71.

⁶ Manual Peldaño, III grado. Buenos Aires: Kapelusz, 1969, pp. 128-129.

Figura 1. Manual III grado. Buenos Aires: Estrada, 1952, p. 45

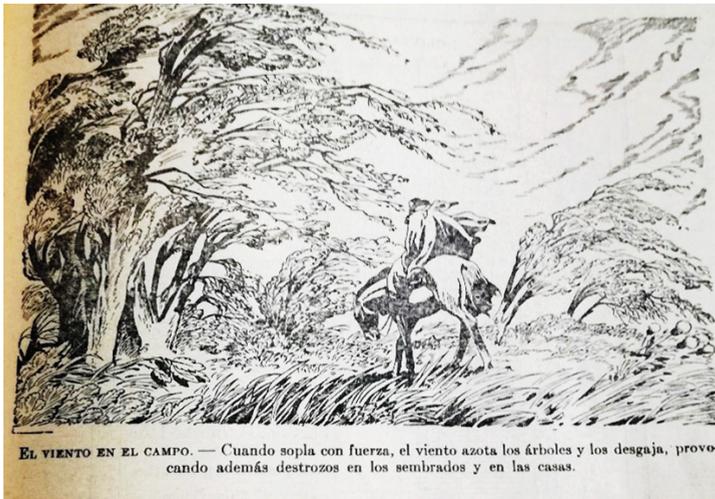


Figura 2. Manual Peldaño, III grado. Buenos Aires: Kapelusz, 1969, p. 53



En este proceso histórico de apropiación de lo improductivo en general se señalan dos figuras. La granja, como referencia problemática por su exotismo en el escenario local, motivo por el que se la distingue de su versión más autóctona, la chacra. Pero sobre todo la estancia, consideradas un verdadero ejemplo del avance del hombre «que ha vencido a la naturaleza agreste»⁷. En este cuadro también se señala la importancia de la agricultura, porque mediante cultivos cerealeros se fortaleció el flujo civilizador mediante colonos finiseculares.

Parece claro que se cristalizan referencias que generan un amplio consenso desde los albores de la nación: el de una Argentina exportadora potente, crisol de razas, alentada por el espíritu de inmigrantes de incansable labor. A partir de este eslabonamiento de sentidos el campo aparece vinculado con la riqueza nacional. Estos contenidos se mantienen incluso en una etapa en que la industrialización cobra impulso. El campo argentino subyace a cualquier programa político y económico, pues siempre se tiene la mejor reserva en las capacidades infinitas de los suelos.

Esta perspectiva, que ubica al campo como objeto de una conquista procesual de carácter histórico, que lo establece además como objeto de una labor humana que logró domesticar sus potencialidades, no invalida otra representación fuertemente sostenida: la indómita primacía de la naturaleza.

Esta representación se extenderá durante todo el período analizado, incluso más allá de los impulsos modernizadores de los años sesenta⁸. Con base en estos supuestos se afirma que «el agricultor *depende* de las precipitaciones atmosféricas y sus cultivos están sometidos a las contingencias propias del tiempo»⁹. La elección de las palabras invoca imágenes claras, pues subordina al sujeto y las producciones frente a fuerzas que no se pueden prevenir ni controlar (Figura 1).

Las producciones agrícolas responden a un ciclo infinito de cosechas abundantes que son bendiciones y sequías que deben sobrellevarse. Las «tareas del campo» se explican por medio de recursos visuales que dan la noción de continuidad o progresión, de manera que textos e ilustraciones señalan fuerzas naturales que son recursos, pero también azotes de sembrados y casas.

La vulnerabilidad del habitante del campo apuntala su estoicismo. Por ejemplo, en un ejercicio lingüístico se transcriben las cartas que un joven del campo escribe a su primo en la ciudad. El pariente rural relata la falta de lluvia y una plaga de langostas que perjudicaron los cultivos. Sin embargo, pronto una nueva misiva anuncia que los colonos festejaban bajo la lluvia pues las cosechas se habían salvado. Una lectura entre líneas sugiere que el trabajo en el campo puede ser difícil, pero la esperanza en él nunca defrauda¹⁰.

Estas nociones siguen presentes en la década de 1960. El campo es usado para mostrar cambios estacionales y fenómenos climáticos que a veces adquieren rasgos destructivos. Con frecuencia el escenario rural se muestra vulnerable materialmente, pero sus hombres se mantienen firmes oponiendo su inquebrantable voluntad al viento recio. Lo anterior también fundamenta la idea de un patriotismo vinculado a la

⁷ Manual III grado. Estrada: Buenos Aires, 1952, p. 30.

⁸ Manual Peuser de la nueva escuela, III grado. Buenos Aires: Peuser, 1965, pp. 34-39-45.

⁹ Manual III grado. Buenos Aires: Kapelusz (1940, ed. 1952), p. 121, cursivas propias

¹⁰ Manual III grado. Buenos Aires: Estrada, 1952, pp. 104-105.

extensión agraria: «hasta soy más argentino cuando [el viento pampero] me azotas la frente» (Figura 2)¹¹.

A través de variados textos e ilustraciones se aprecia que el campo es la esencia de todo valor nacional. La nación Argentina sabe, entonces, de azares y tiempos magros, pero también de prosperidad en ciclos que se reinician con «cosechas salvadoras», en el más amplio y simbólico de los sentidos. En adición, sus hombres, en un discurso claramente androcéntrico, están a la altura de las circunstancias con impasible voluntad de trabajo frente a una tierra que puede resultar esquiva, complicada, pero que finalmente se deja conquistar, en una romantización y feminización de su figura.

3.2. *Tradición vs. Modernidad*

En complemento con lo anterior, un segundo eje opone el campo entre la tradición y la modernidad. En los manuales es recurrente encontrar esta doble composición coexistiendo en las páginas. Se remite así a la etapa colonial, donde convergen gauchos, diligencias y arreo de caballos con la posta como único telón de fondo¹². Pero el campo es también un espacio de actualización y competitividad, sobre todo conforme se avanza en la década de los sesenta.

Estas ideas se ilustran, por ejemplo, en los diferentes tipos de explotación. La estancia criolla aparece como una rémora del pasado recogida con cierta nostalgia que se opone a su versión moderna, conjunto complejo donde convergen diferentes actividades, mientras sus habitantes disfrutaban de casas de dos pisos, jardines y autos de típico uso urbano. La granja – a veces mimetizada con la chacra –, aunque en general más modesta, también muestra cambios y se presenta como el «ideal de nuestros campesinos» porque en ella se obtiene el «mayor beneficio de la tierra»¹³.

Al promediar los años sesenta, las estancias, donde se crían «mansas moles de carne», se anuncian aún como la más destacada unidad productiva. Los manuales bonaerenses de esta etapa enseñan un panorama más variado al presentar cabañas como «laboratorios de la riqueza ganadera» por sus tareas de mestización, así como menciones más generales sobre granjas, tambos y chacras¹⁴. No obstante, los manuales nacionales siguen enfundados en la clásica oposición estancia vs. granja-chacra con insuficientes especificaciones regionales.

En este contexto es notable la «asepsia» de presencia humana que refuerza un campo silencioso, vacío, casi deshabitado. Además, la prolija diagramación de las explotaciones en las ilustraciones y el grado de comodidad distinguido en el acceso a viviendas, automóviles y otros elementos, permiten reflexionar sobre los diferentes estereotipos pasados y presentes que empañan la vida rural en las páginas escolares.

¹¹ El viento pampero es un fenómeno climático característico en Argentina y zonas de Uruguay y Brasil. Manual Peldaño III grado. Buenos Aires, Kapelusz, 1969, pp. 38-39, 52-53.

¹² Manual VI grado. Buenos Aires: Estrada, 1956, p. 318

¹³ Manual IV grado. Buenos Aires: Estrada, 1952, p. 88

¹⁴ Manual práctico de materias bonaerense, V grado. Buenos Aires: Códex, 1966, pp. 306-307

De este modo, las escenas del campo argentino son referenciadas en la introducción de nuevas máquinas sin que ello despoje de atención al «rústico colono» que aún usa «métodos viejos». El vasto campo argentino cobija a unos y a otros. Los mismos textos que presentan una mirada bucólica y tradicional enfatizan también en su carácter crecientemente mecanizado y tecnificado (Figura 3).

Esta última visión se extrema en la conceptualización del campo como «una fábrica verde» cuya misión es abastecer a la ciudad. Esto se relaciona con la ductilidad de un escenario rural que provee sin límite bajo diferentes circunstancias, una noción que no deja de ser extraordinariamente atemporal.

Figura 3. Manual V grado. Buenos Aires, Estrada, 1958, p. 88



ESCENAS DEL CAMPO ARGENTINO. — La trilla, que actualmente se realiza con máquinas que recorren los campos, es una de las tareas principales en la zona agropecuaria.

En este escenario no extraña que el tema de la propiedad de la tierra reciba un tratamiento periférico, con referencias superficiales. Esto incluso en una etapa en que la colonización agrícola, reforma o transformación agraria, aunque en retirada, ocupaban opiniones expertas y debates públicos más allá de la Argentina.

Las escasas explicaciones sobre las condiciones del acceso a la tierra estiman exiguamente que las pequeñas explotaciones «conspiran contra la eficacia de los métodos de producción»¹⁵. Se presenta ante los pequeños lectores que el fraccionamiento de la tierra es inconveniente y que los latifundios no son antieconómicos, salvo cuando la tierra está en estado de abandono. Aun así, el latifundio improductivo se introduce de forma marginal cuando se explican las expropiaciones de interés público.

¹⁵ Manual V grado. Buenos Aires: Estrada, 1958, p. 102.

De este modo coexisten en los textos referencias a un campo tradicional donde anclan sentimientos patrióticos, frente a una creciente noción productivista despojada de elemento humano.

3.3. Carencia vs. Bienestar

Los predicamentos agraristas intersecan con otros sobre las condiciones de vida de la población. Pero responder si en los campos nacionales se vive bien o no se muestra como un tema que, conforme avanzan los años, muestra matices que no logran componer un lienzo general. El bienestar cosecha perspectivas diferenciadas entre discursos ideales sobre un mejoramiento de la vida rural, junto con otros sobre un campo con faltas. La cuestión de la vivienda resulta ilustrativa.

La casa rural es un emblema patrio de difícil caracterización por su variedad. En la década de 1940, si bien se menciona el acceso a construcciones salubres como un derecho, se aclara también que la dispersión en espacios rurales «hace imposible gozar de las comodidades de que se disfruta en la urbe». Sin embargo, estas carencias se matizan con «el aire puro, el ambiente familiar, la vida sana y sencilla [que] compensan con creces las incomodidades materiales»¹⁶. La falta de mínimas condiciones se presenta más bien como propia de la vida campestre que una circunstancia sobre la cual intervenir.

Sobre finales de los años '50 se afirma que en las estancias modernas los peones tienen «casas higiénicas»¹⁷, mientras que las ilustraciones muestran arquetipos de tejas rojas y humeantes chimeneas a las que conduce un recto camino empedrado surcado por una bandera argentina. Además, «la vivienda del pequeño propietario rural es más cómoda y alegre»¹⁸. Sin embargo, estas representaciones cohabitan con potentes expresiones de escasez, como la falta de agua potable o la persistencia de típicos ranchos de adobe¹⁹.

Aun en los sesenta persiste la noción de que el bienestar de los «colonos» es modesto, aunque el aire y el sol en abundancia los construye sanos y robustos²⁰. Los caminos rurales que usan fueron mejorados para la vida diaria y las producciones²¹, como también su alimentación, que en el «hombre rural» no es complicada pues «se contenta con lo que le brinda el suelo y obtiene de su trabajo». Todo completa una vida sencilla, pero auténtica.

De este modo se vertebra un discurso bifronte que enfatiza en lo productivo con cierta disociación del aspecto social, comunitario y familiar. Las familias se nutren de las virtudes inmateriales del campo para superar carencias innegables, que no revisten, sin embargo, de tanta gravedad como en el medio urbano.

¹⁶ Manual III grado. Buenos Aires, Kapelusz (1940 – ed. 1952), p. 146.

¹⁷ Manual V grado. Buenos Aires: Estrada, 1958, pp. 98-99.

¹⁸ Manual Peuser de la nueva escuela, III grado. Buenos Aires: Peuser, 1965, pp. 34-149.

¹⁹ El rancho es una construcción de características precarias típica de espacios rurales, con frecuencia realizado con base en una mezcla de barro y paja (adobe) y techo de este último material.

²⁰ Manual del alumno bonaerense, III grado. Buenos Aires: Kapelusz, 1961, pp. 94-95.

²¹ Manual del alumno de III grado. Buenos Aires: Kapelusz, 1961, pp. 120-121.

Esta *compensación moral* que ofrece la vida campestre es una noción genérica que se replica durante las tres décadas en estudio. No obstante, de forma progresiva se identifican cambios frente a referencias de orden más tradicional. El campo ya no se presentará como bloque indiferenciado, aislado y uniforme. Poco a poco, no sin ambivalencias, aparecen términos transicionales donde la cultura de la ciudad «se va extendiendo» y en ese fluir las poblaciones rurales alcanzan mejoras, aunque felices y arraigadas al suelo que les da sustento²².

Con relación a la sociabilidad, si en miradas retrospectivas se muestra la posta como espacio de reunión e interacción, no se identifican fácilmente espacios de similares funciones para etapas más recientes. En contadas ocasiones se mencionan domas o fiestas populares, pero se ignoran otros lugares y momentos cotidianos²³.

Es destacable que sobre el final del período analizado se encuentran referencias a la vida de los pueblos rurales, donde «el hombre de campo ha logrado superar, tesoneramente, las dificultades que le ofrece la distancia de los centros urbanos»²⁴. Se abre la posibilidad, entonces, de pensar una Argentina rural sin el aislamiento arquetípico que se pregonara en tantas versiones previas. Los lectores encuentran entonces que en el pueblo rural los habitantes viven una vida monótona pero tranquila, alterada por la llegada ocasional de circos, bailes o fiestas religiosas. Esta descripción seguramente resulta más fiel a la realidad que ciertos escolares experimentan en localidades pequeñas de rasgos rurales²⁵.

La exposición de contenidos urbanos y rurales se confirma en términos de oposición. Si la ciudad es ruidosa y compacta, el campo es apacible, deshabitado; si el campo es donde se crían animales y se cultiva, la ciudad es donde sus habitantes hacen muchas otras cosas no tan importantes. Sin embargo, las necesidades de la población urbana otorgan sentido a una campaña que para asegurar su alimentación pone en circulación camiones con una «preciosa carga». Al mismo tiempo, si el campo es subsidiario, la vida citadina depende del trabajo en este²⁶.

El modo en que se explican estas cuestiones, además, contribuyen a perfilar el carácter los habitantes con base en nociones extendidas. El hombre de campo es modesto, trabajador, tal vez un poco parco, pero bienintencionado y sincero. El ciudadano socializa en el trato con sus vecinos, clientes o compañeros de trabajo y por eso «se habitúa a la conversación», mientras se ocupa de su imagen a través de los «mil detalles que impone la moda»²⁷. La ciudad es vivaz, pero también frívola, y así son quienes viven en ella. En cambio, el campo será en general comprendido en términos de aislamiento y soledad, pero también de autenticidad, más allá de los discursos modernizadores.

Se introduce este universo al escolar explicando el carácter «ininterrumpido» de las tareas del «hombre de campo», que no respetan feriados ni vacaciones. En su reemplazo se trabaja constantemente. Se arrea ganado, yerra y esquila, y en

²² Manual IV grado. Buenos Aires: Estrada, p. 73.

²³ Manual práctico de materias, IV grado. Buenos Aires: Códex, 1962, p. 193.

²⁴ Manual del alumno bonaerense, III grado. Buenos Aires: Kapelusz, 1961, pp. 94-95.

²⁵ Manual Peldaño, III grado. Buenos Aires, Kapelusz, 1969.

²⁶ Manual del alumno de tercer grado. Buenos Aires: Ed. Kapelusz, 1961, pp. 94-95.

²⁷ Compendio bonaerense tercer grado. Buenos Aires: Kapelusz, 1956, p. 206.

estas ocasiones se dan las «fiestas campestres», con asado criollo, empanadas y baile, aunque son esporádicas. Los trabajos requieren destreza, fuerza y empeño.

El campo se convierte en un espacio de tranquilidad rutinaria, y al mismo tiempo, de impredecible naturaleza²⁸. Los peones hábiles saben hacer todas las tareas, los menos diestros solo algunas, distinción que no se hace respecto de los trabajadores de la ciudad, pues la especialización es un rasgo característicamente urbano. En el campo prima una versatilidad que se relaciona con la adaptación a circunstancias a veces adversas.

Finalmente, el campo se perfila como un espacio donde se expresan con vehemencia importantes valores: previsión, cooperación, solidaridad, pero también el divertimento sano y sencillo, la vida en familia, la alegría de la frugalidad. Lo desvelan una conversación entre madre e hija, quienes reflexionan sobre el valor del ahorro y la astucia femenina²⁹. O la decisión de unos chacareros de sumar un miembro en su cooperativa, aunque este no aportó a su formación porque no conocía el valor del ahorro. Estas «cosas de gringos»³⁰ aparecen en términos afectivos, donde son esenciales la unidad familiar y el legado inmaterial del amor a la tierra, pero también el respeto y la amistad en medio de carencias que pierden tono frente a condiciones morales de inigualable valor.

4. Campo, familia e infancia

4.1. La interpelación de los escolares

Durante el período en estudio se evidencia una transformación vinculada con el nuevo espacio que los niños comienzan a ocupar en la reflexión humanística y social, con derivas en el campo problemático de la educación. Los sujetos infantiles comienzan a frecuentar más las páginas de materiales escolares a través de la observación, el juego y la experimentación, con frecuencia en escenarios exteriores alegremente rodeados de naturaleza, en respetuosa actitud hacia semejantes, flores y animales.

En ese contexto los manuales analizados muestran una transición. En los años cuarenta priman construcciones parcas con abundantes lecturas, pero gradualmente se confirma el esfuerzo por presentar contenidos de forma más amigable y sencilla a través de imágenes, ilustraciones coloridas y textos más simples. Es interesante notar también que en la década de 1960 se consolida la presencia infantil, mientras que los contenidos referidos a aspectos rurales se presentan a la par que la figura de niños gana espacios en ellos.

En lo que parece un acuerdo extendido sobre los valores de la vida rural se descubre un *corpus* de enseñanzas valiosas para la niñez que se identifican a lo largo de las tres décadas estudiadas³¹. Los espacios naturales que a veces

²⁸ Ibidem, pp. 208-209.

²⁹ Manual III grado. Buenos Aires: Estrada, 1952, p. 53.

³⁰ Manual IV grado. Buenos Aires: Estrada, 1952, p. 196.

³¹ Manual Peldaño, III grado. Buenos Aires, Kapelusz, 1969, p. 92.

ilustran lo rural inspiran paz y respeto, allí los niños pueden desarrollar ejercicios introspectivos y enriquecer sus experiencias. Las ilustraciones, progresivamente más coloridas, muestran un campo bañado por el sol en largas extensiones verdes, donde fluyen cursos cristalinos de agua surcados por animales y niños que corren, cazan mariposas o simplemente admiran la belleza del entorno.

De forma gradual el escolar encuentra a un par infantil que disfruta en un campo que es agradable, casi de ensueño. El paso de los años tiende a reemplazar el campo agreste al que referían los manuales por evocaciones con sentido estético (por ejemplo, la campaña en primavera «se cubre de pastos de un verde brillante semejando una alfombra»)³².

En consonancia con estos cambios se integran mayores referencias como también secciones específicas sobre las temáticas analizadas donde se explica que el prócer patrio General José de San Martín fue un «agricultor» o se brindan consejos prácticos para elaborar un primer almácigo en casa³³.

Entonces, una de las principales transformaciones propias de esta etapa es que, en un ámbito rural que seguirá siendo fuertemente productivo, tanto con hombres que aran la tierra como con maquinarias que ganan más espacio, se intenta fortalecer también el uso de referencias infantiles. De este modo, el campo deja de presentarse ante los escolares en términos de un absoluto *adultocentrismo*.

La composición de las ilustraciones, no obstante, supone la introducción de un sujeto infantil no carente de estereotipos. En varias oportunidades aparecerán niños de reglamentario jardinero³⁴ que emulan el contacto con el campo, aunque no pueda decirse que efectivamente parezcan habitarlo (Figura 4). En efecto, nada hace pensar que esas referencias remitan a una niñez rural, parecen más bien pequeños de entornos urbanos que disfrutan la campiña, pues perciben sus beneficios en actitud alegre y despreocupada³⁵.

Figura 4. Manual Nueva Escuela, III grado. Buenos Aires: Peuser, 1965



³² Manual del alumno de III grado. Buenos Aires: Kapelusz, 1961, p. 39.

³³ Compendio bonaerense III grado. Buenos Aires: Kapelusz, 1956, p. 139; Manual de la nueva escuela, III grado. Buenos Aires: Peuser, 1965.

³⁴ Entendido como mameluco de trabajo, en general confeccionado en tela de mezclilla.

³⁵ Manual Peldaño, III grado. Buenos Aires, Kapelusz, 1969.

Se evidencia entonces el intento por acercar nociones relacionadas a la experiencia campestre a través de experiencias infantiles más cotidianas³⁶. De hecho, varios manuales conceden numerosas páginas al cultivo propio con tareas ejemplificadas mediante niños rubicundos con camisas mangas cortas y jardineros (Figura 4). Sin embargo, no se dirige la atención al niño rural, ni se articula con sus saberes y experiencias. Más bien se construye como destinatario a un niño urbano, que, como observador externo, interpreta con extrañeza las labores que involucran la tierra³⁷.

El niño urbano es, entonces, por antonomasia el destinatario de los textos. A comienzos del periodo estudiado se afirma que, «como los niños *de la ciudad* tendrán ocasión de observar en las casas que venden implementos agrícolas», las cosechadoras modernas son «máquinas que cortan, trillan y embolsan el producto todo en un mismo momento»³⁸. Si bien se instalan progresivas referencias a un público infantil variado, en general los niños rurales aparecen desvinculados.

Lo que interesa es que ese espacio ajeno y lejano que es el campo sea comprendido por pares ciudadanos, no que quienes habitan en entornos rurales se sientan identificados ni tengan espacios para reflexionar sobre la realidad que lo circunda. La cual, por muchas faltas que tenga, se le presenta siempre como la mejor en la que puede vivir. De lo anterior destila una solapada intención de contener el desguace de zonas rurales en virtud de la migración hacia centros urbanos.

Es sugerente considerar que son escasas las interacciones entre niños del campo y la ciudad. Una de las excepciones se presenta con ocasión de explicar el uso cotidiano y productivo del agua, para lo cual una fotografía muestra a un niño con modestas ropas campestres junto a una niña con vestimenta urbana estival (vestido blanco corto plisado, zapatos acharolados, delicado sombrero blanco y medias con puntillas), quien observa cómo el primero echa un balde en un pozo. No cabe problematizar las diferencias entre ambos, pues a lo largo de las páginas el escolar comprendió que la carencia es compensada por las virtudes intangibles de un inmejorable ambiente rural.

Por eso, incluso cuando la figura infantil ocupará cada vez más espacios, quienes habitan el campo permanecerán entre bambalinas. Es interesante analizar, entonces, de qué modo aparecen representados específicamente, no sin antes reparar en la forma en que es retratada la familia que los cobija.

4.2. *En el campo, ¿las familias?*

En la manualística escolar se integra a la familia como núcleo básico de la vida campestre, siempre en diálogo con diferentes productos culturales que destacan su importancia con relación a los beneficios morales, espirituales y físicos de la vida rural (Gutiérrez, 2010).

³⁶ Compendio bonaerense III grado. Buenos Aires: Ed. Kapelusz, 1956, p. 139.

³⁷ *Ibidem*

³⁸ Manual de III grado. Buenos Aires: Kapelusz (1940, ed. 1952), p. 122.

Pero incluso cuando este es un andamiaje sólido que tiene respaldo en diferentes predicamentos, en esencia el campo se presenta como un espacio habitado y trabajado por hombres. Por ejemplo, en la década de 1950, con un sugerente título que totaliza diferentes experiencias («Trabajo en el campo») se indica cómo los padres de familia ejecutan cansinas tareas desde temprano porque así ganan el sustento para sus esposas e hijos.

No obstante, incluso cuando las referencias están encasilladas en discursos agraristas y el ensalzamiento de la labor masculina, la unidad de la familia tanto como la colaboración de cada uno de sus miembros avanzan de forma sostenida y paralela. Entonces, ¿cómo se enhebran ambas miradas? Como sucede con otros tópicos señalados antes, coexisten sin alteraciones.

La sobrecarga de la imagen masculina no resulta novedosa y es una constante con variaciones apenas perceptibles durante las tres décadas analizadas, pero especialmente en los manuales más antiguos. Las descripciones de los diferentes escenarios desvelan una rudeza que dialoga mejor con el carácter voluntarioso y recio de los hombres del campo³⁹.

En contraparte, es escueta la labor femenina e infantil que aparece sobre todo como rémora del pasado en un campo colonial donde, sin máquinas modernas, esposas e hijos ayudan en la empresa familiar⁴⁰. Las referencias contemporáneas al respecto, por su parte, corresponden en general a realidades regionales. Se menciona entonces el trabajo infantil en la cosecha algodonera en Chaco o la simple cotidianidad de niños «montañeses» que regulan su marcha en los escarpados parajes de Cuyo⁴¹. Sin embargo, la región central del país, donde se concentró históricamente el progreso, no muestra a sus propios niños rurales en estos productos de literatura escolar de alcance nacional.

Sobre estas nociones queda establecido que mientras el hombre trabaja la familia ayuda, sobre todo en explotaciones como la granja y la chacra. Las mujeres aparecen ocasionalmente a través de labores aptas para su desempeño. De este modo se presentan ilustraciones poco realistas, aunque adaptadas a estas representaciones, donde un hombre corta cereales y a poca distancia una mujer recoge manzanas. Esto se constatará también en otros ejemplos, como el cultivo de algodón o la explotación forestal en la región chaqueña⁴².

Es interesante notar la introducción de imágenes de familias rurales con niños como introducción de otras realidades. Como ejemplos aparecen los «industriosos campesinos holandeses» en una postal familiar con vestimentas y molinos típicos de fondo. En un sentido similar se encuentran imágenes de viñedos franceses donde aparecen también mujeres que trabajan «con singular empeño»⁴³.

La intención que subyace a estas postales es mostrar familias completas, mononucleares, biparentales y con hijos pequeños para mostrar una otredad que

³⁹ Manual IV grado. Buenos Aires: Estrada, 1951, p. 101.

⁴⁰ Compendio bonaerense III grado. Buenos Aires: Kapelus, 1956, p. 224.

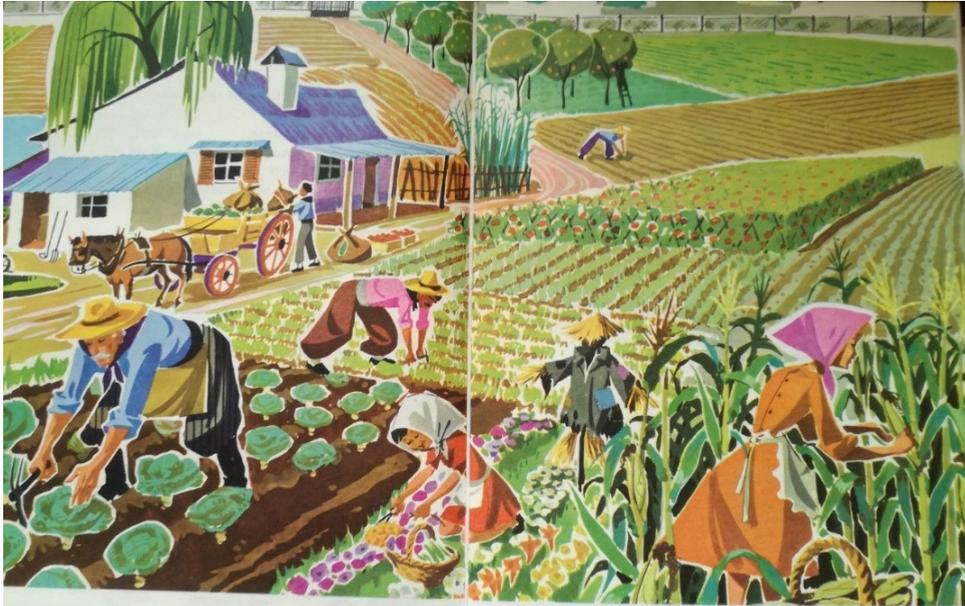
⁴¹ *Ibidem*, pp. 211-212.

⁴² Manual práctico de materias, IV grado. Buenos Aires: Códex, 1962, p. 31.

⁴³ Manual VI grado. Buenos Aires: Estrada, 1956, pp. 83-93.

es modélica, no conflictiva. Esto enlaza con ideales fuertemente preservados en la valoración de un elemento extranjero valioso frente a otro local que no lo es tanto.

Figura 5. Manual Peldaño, III grado. Buenos Aires: Kapelusz, 1969, pp. 178-179



Estas características pueden encontrarse con especial vigor en las décadas de 1940-1950. Pero es también interesante ver cómo se componen las escenas de trabajo familiar hacia finales de la década de 1960.

Si bien los roles familiares resultan bastante nítidos, en la granja (entendida como «pequeña población rural donde el granjero vive con su familia y algunos peones») es donde mejor se identifican, pues todos se muestran a cargo de una tarea en un mismo escenario. Incluso aparecen niños cargando comida, cosechando flores o alimentando palomas. En general, mientras los adultos trabajan, ellos colaboran o se distraen disfrutando de actividades sencillas en el marco de familias extendidas con un cierto nivel de bienestar. En este escenario todos disfrutan de su labor, en tanto los roles se articulan en un bien ensamblado mecanismo productivo familiar donde la niñez aparece con matices secundarios o accesorios⁴⁴.

A modo de ilustración el público lector se encuentra con una huerta (ver Figura 5), donde se muestra una familia acotada: un papá que cosecha repollos, una mamá que arranca mazorcas y una niña que recoge flores. A lo lejos se esbozan tres figuras masculinas sin rostro ni señas particulares que se sugieren ajenos al núcleo familiar, tal vez peones. Todos indican esfuerzo y aceptación frente a las

⁴⁴ Manual Peldaño, III grado. Buenos Aires: Kapelusz, 1969, p. 133.

tareas desempeñadas, en congruencia con la explicación de que en los huertos se «debe trabajar mucho»⁴⁵.

Es evidente que el campo es un espacio masculino, masculinizado y adultocéntrico. En la agricultura predominan las figuras de hombres en contacto con maquinarias agrícolas o empuñando herramientas de labranza. Imágenes e ilustraciones, tanto como los textos, mantienen la atención sobre la labor agricultores o campesinos, mimetizando ambos términos.

Tanto con referencia a la agricultura como la ganadería se siguen estos lineamientos, por ejemplo, a través de una invitación a visitar una estancia y conocer «el trabajo de los hombres». En esa línea «el agricultor que trabaja de sol a sol, ayudado por su familia, labra el porvenir de la patria»⁴⁶. Estas representaciones variables, donde la familia aparece, pero donde se impone la figura masculina, tendrán correlato durante todo el período en estudio.

4.3. *El niño rural*

La figura del niño rural aparece en los manuales escolares en forma escueta, en ocasiones aparece en referencia a una etapa anterior. En ese sentido aparece una ilustración de una madre con dos niñas que alimentan gallinas, mientras el padre observa con cautela el horizonte secundado por su hijo pequeño: son colonos en alerta para «protegerse de los indios»⁴⁷.

Si el niño rural aparece como estrategia para suavizar escenas pasadas que resultan difíciles de procesar por su aridez, parquedad o violencia, también emerge en ejemplos contemporáneos a las ediciones. Por caso, se afirma que el «trabajo del colono» comienza temprano cuando los varones aran el campo. Sobre los surcos sus hijos, junto con algunos peones, tiran semillas. Y si la chacra «es pequeña y el agricultor muy modesto», en tanto los «fuertes brazos» varoniles usan guadañas, los niños recogen cereal.

Sin embargo, la introducción de niños en marcos familiares se hace con un tono que los despoja de características propias con las que puedan identificarse los escolares. De hecho, en las narraciones no se perciben diferencias respecto de los peones. Si bien la aparición de la niñez en estos materiales es progresiva, la ruralidad como trasfondo aparece subrepresentada y por ende escasamente caracterizada⁴⁸.

Los niños rurales aparecen sin voz – a veces, incluso sin rostro, de espaldas –, silenciosos como el campo que habitan. Destila la idea de que la participación infantil en el ámbito productivo, si bien no es reseñada en tono condenatorio, se vincula más bien con condiciones desfavorecidas, en tanto quienes trabajan en el campo son los niños más carenciados.

Esta última lectura se afianza en una etapa propensa a ideales de modernización como son los sesenta, en tanto implica una oposición entre niños y máquinas. En

⁴⁵ Ibidem

⁴⁶ Manual III grado. Buenos Aires: Kapelusz (1940, ed. 1952).

⁴⁷ Manual del alumno bonaerense, III grado. Buenos Aires: Ed. Kapelusz, 1961, p. 61.

⁴⁸ Manual Estrada V grado, 1958, p. 89.

efecto, en las «buenas chacras» la tecnología ocupa más funciones y libera de labores a los más pequeños. Aunque es posible seguir la lógica detrás de estas ideas, no significa una carencia absoluta de contradicciones porque se encuentran referencias con niños que recogen trigo incluso con máquinas de fondo, lo que puede sugerir cambios graduales, aunque el horizonte de expectativas quedó trazado a favor de la mecanización.

Conforme se avanza en la década de 1960 se percibe un incremento en la aparición de referencias sobre niños en el campo. Esto implica que se pueden percibir diferentes recursos sobre la cuestión.

En esa línea, en una poesía llamada «El pastorcito» (Figura 6) se relata la labor cotidiana de un niño que cuida de un rebaño de ovejas en compañía de su inseparable perro. La candidez de la escena, al fin, tampoco oculta el hecho de que, entre los manuales seleccionados, esta es una de las primeras imágenes de niño rural en escenarios de trabajo que no implican una presencia adulta⁴⁹.

Figura 6. Manual del alumno bonaerense, III grado. Buenos Aires: Kapelusz, 1961, p.180



En otro relato una niña con vestimentas nortteñas entabla una conversación con un hombre al que le interesa saber cómo es el cuidado de las llamas. La pequeña brinda explicaciones que parten de un laboreo cotidiano mostrado sin ambages, como también su integración a un universo cultural determinado.

Es una perspectiva novedosa que se revele la diversidad en labios infantiles. En ese sentido, otra historia reseña una charla entre una madre y su hijo durante la vendimia. Ante las molestias que produce el cansancio y el calor, la madre insta al niño a que continúe cortando racimos. Este responde finalmente: «cuando sea grande tendré mil enanitos para que hagan la vendimia, así yo no tendré que faltar al colegio». También se reseña un momento de juego compartido donde niños replican

⁴⁹ Manual del alumno bonaerense, III grado. Buenos Aires: Kapelusz, 1961, pp. 94-95.

tareas adultas realizadas en época de esquila. Cuando sus madres los llaman a almorzar, uno de ellos afirma: «¡Qué manera de trabajar, mamá! Esquilamos como mil ovejas»⁵⁰.

Estos son fragmentos de relatos escritos por la docente y escritora Martha A. Salotti, cuya elección retrata la cotidianidad infantil en escenarios rurales, el juego como formación para el trabajo, así como el cruce entre escolaridad y laboreo infantil. En el contexto de los manuales son elecciones novedosas donde figuras infantiles relatan sus experiencias, y de este modo funcionan como ventanas para que los escolares comprendan una diversidad de circunstancias en la voz de coetáneos.

También se retrata a un niño que pregunta a su padre por qué la familia trabaja en un campo tan grande, a lo que el adulto responde que la cría de ganado y cultivo del suelo son necesarias para conseguir telas, muebles y alimentos en la ciudad. La visión simplificada del espacio urbano («allí no necesitan más que una fábrica») no hace más que reforzar la idea de un esfuerzo extraordinario e incomprensible en el ambiente rural.

En el ejemplo anterior el desconocimiento total de la ciudad por parte del niño, junto con la promesa del padre de llevarlo a pasear allí sugieren el aislamiento del núcleo familiar y el desconocimiento de los más jóvenes habitantes del campo, lo que caracteriza a la ciudad en términos masculinos y adultos.

Pero aun cuando es posible encontrar rasgos renovadores en las referencias sobre niñez rural en los sesenta, coexisten discursos tradicionales con los que no parecen colisionar de forma directa. Así, aunque incrementa la presencia de niños rurales, es bastante dispersa, anclada en una dicotomía pasado-presente, en clave casi invariablemente regional.

Tal vez la expresión más diáfana aparece casi en los albores de los años setenta, en la ilustración de un pequeño con bombachas de campo y alpargatas, hincado sobre un surco de tierra: es un verdadero niño del campo⁵¹. El poema que acompaña la escena expresa las reflexiones dirigidas al grano de maíz que sostiene en su mano: «te he comprendido, te confiaré a la tierra, y cuando seas planta lozana que la brisa mezca, me pagarás el bien que te hago ahora con las espigas que tu tallo ofrezca». El simbolismo contenido apunta que el crecimiento de ambos se nutrirá de la misma tierra en la que están arraigados.

5. Conclusiones

El presente estudio se planteó comprender de qué modos los contenidos relacionados con aspectos rurales se difundieron mediante manuales escolares dirigidos a poblaciones infantiles, en especial aquellos correspondientes a los últimos 5 años de la educación primaria.

Se concentró el interés en materiales de circulación nacional – y algunos de la provincia de Buenos Aires – para las décadas de 1940-1960 con el fin de analizar el modo en que aparecen retratados el campo, la familia y la niñez rural en estos particulares dispositivos pedagógicos.

⁵⁰ Ibid., pp. 42-43.

⁵¹ Manual Peldaño, III grado. Buenos Aires: Kapelusz, 1969, pp. 36-37, 112, 196.

Lo anterior se propuso teniendo en cuenta la multidimensional y perdurable importancia que el campo tuvo históricamente en un país como Argentina, pero en particular durante un recorte temporal que da cuenta de ciertas variaciones en los discursos y decisiones que atañían a las producciones primarias.

Uno de los hallazgos centrales es la identificación de tópicos que se replican con frecuencia durante la etapa estudiada. Estos se configuran con base aspectos que parecen opuestos que no generan tensiones en la lógica interna de los textos.

De este modo el campo aparece como un espacio sometido a fuerzas naturales, una rémora del pasado, pleno de carencias; pero en las mismas páginas esas expresiones cohabitan con otras que destacan su progresiva modernización (e incluso urbanización) donde poco a poco se distingue el bienestar, incluso equiparable a zonas citadinas.

El hallazgo de estos ejes, que integran visiones opuestas que no se excluyen, no sugiere elaboraciones despreocupadas. Más bien indica la pervivencia de constructos complejos que, a través de una mixtura de contenidos, presentan ante la mirada infantil un campo polifacético y adaptable a los diferentes proyectos políticos y económicos nacionales que se suceden.

De este modo, se consolida la noción de que lo constante es el campo, como lo son sus regulares ciclos. Lo anterior destaca incluso cuando es posible percibir algunas variaciones entre las versiones nacionales y de la provincia de Buenos Aires, que, si bien en los últimos aparece más la figura de lo rural, guardan similitudes.

Además, se encuentran acuerdos en representar lo rural como continente de valores preciosos que la niñez debe recibir. Esta es una concepción que aparece en diferentes materiales escolares tempranamente.

En ese sentido, en los manuales analizados los habitantes del campo son dichosos más allá de sus condiciones de vida, por las virtudes compensatorias que los rodean en su sacrificio cotidiano y rudo laboreo. En estos marcos el ensalzamiento de lo familiar compite con un relato donde hombres solos son protagonistas. Por momentos el núcleo familiar se ve articulado, eficiente; por otros, los varones conducen las tareas y los demás miembros acompañan con aportes secundarios, en especial los niños.

La interpelación de los textos se dirige siempre a un niño urbano para quien el campo compone un escenario desconocido. Lo anterior se distingue en un contexto en el que de forma progresiva se replantean los modos de elaborar materiales pedagógicos y se constata la aparición de la niñez en los manuales.

Entre miradas androcéntricas y adultocéntricas, la niñez rural se abre paso de forma paulatina y sutil. Su aparición tiene más bien el rasgo de salpicaduras. Su escasa presencia al inicio del periodo estudiado se relaciona con los rasgos que lo rural adquiere en general en los manuales escolares. En general aparecen en el marco de sus grupos familiares con breves intervenciones, al cumplir funciones específicas de poca exigencia física. Estas referencias desvelan la imposición de vetustas representaciones reiteradas en el tiempo sobre la realidad que muchos de los escolares experimentan.

En complemento, en ocasiones el niño rural aparece con actitud satisfecha, blanqueado y urbanizado en su vestimenta, al responder más bien a representaciones

ciudadinas. No obstante, e incluso cuando las referencias resulten aún escasas, en la década de 1960 comienzan a encontrarse más niños rurales en escenarios regionales, con prácticas y costumbres propias de su entorno. De forma paulatina, si bien no cobran protagonismo, muestran una mayor visibilidad al ser mostrados como habitantes del multivariado campo argentino.

6. Bibliografía

- Alcubierre Moya, B. (2015). Notas para una genealogía de la literatura infantil. In Fenoglio Liomón, I., Herrasti, Cordero, L. Lucille, & Bernal Bejarle, M. (Eds.), *La lectura como acto*. Bonilla Artigas: México.
- Ascolani, A. (2010). Libros de lectura en la escuela primaria argentina: civilizando al niño urbano y urbanizando al niño campesino (1900-1946). *Educação em Revista*, 26(1), 303-325. Recuperado el 05 de julio de 2019, de: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-46982010000100015>
- Ascolani, A. (2000). La pampa pródiga. Una imagen del mundo rural para escolares (1920/1945). *Mundo agrario*, 1(1), 1-16. Recuperado el 10 de julio de 2019, de <https://www.mundoagrario.unlp.edu.ar/article/view/MAv01n01a05/1562>
- Ascolani, A. (2001). La Fuerza ¿Derecho de Las Bestias o de La Razón, Ciudadanía Restringida y Educación en Argentina (1955-1958). *Anuario de La Sociedad Argentina de Historia de La Educación*, 3, 113-137.
- Balsas, M. (2011). Negritud e identidad nacional en los libros escolares argentinos: del surgimiento del sistema nacional de educación al Bicentenario. *Estudios Sociológicos*, XXIX(86), 649-686. Recuperado el 08 de julio de 2019, de: <https://estudiossociologicos.colmex.mx/index.php/es/article/view/236/0>
- Bardin, L. (2002). *Análisis de contenido*. Madrid: Ediciones Akal
- Braslavsky, C. (1980) *La educación argentina (1955-1980)*. In *Primera Historia Integral* (pp. 281-307). Buenos Aires: CEAL.
- Choppin, A. (2001). Pasado y presente de los manuales escolares. *Educación y Pedagogía*. XIII(29-30), 209-229.
- Corbière, E. (1999) *Mamá me mimas, Evita me ama. La educación argentina en la encrucijada*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Cucuzza, H. (2007). *Yo argentino: la construcción de la nación en los libros escolares (1873-1930)*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Dávila, P. (2015). El lugar y la representación de la infancia en la Historia de la Educación, *Espacio, Tiempo y Educación*, 2(1), 7-16. doi: <http://dx.doi.org/10.14516/ete.2015.002.001.001>

- De Luca, R. (2015). La propuesta de la editorial Kapelusz para la escuela primaria argentina: un análisis cualitativo y cuantitativo de sus manuales para 4º grado en el área de Ciencias Sociales, 1976-2001. *Práxis Educativa*, 10(1), 201-225. Recuperado el 05 de julio de 2019, de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=89438282011>
- Finocchio, S. (2019). Capítulo 2. De la casa a la escuela. In Lobato, M., *Infancias argentinas* (pp. 43-47). CABA: Edhasa.
- Girbal, N. (2015). En la Argentina peronista «Los únicos privilegiados son los niños (1946-1955): La doctrina desde la Biblioteca Infantil» General Perón. *Historia Contemporánea*, 1(50), 133-162. Recuperado el 09 de julio de 2019, de <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/51803>
- Gutiérrez, T. (2007). Educación, agro y sociedad: políticas agrarias en la región pampeana, 1897-1955. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.
- Gutiérrez, T. (2002). Familia y educación en la argentina, 1946-1955. Instrumentos para la acción del estado peronista. *Revista de Historia Americana y Argentina*, 39, Universidad Nacional de Cuyo. Recuperado el 25/11/19, de: http://bdigital.uncuyo.edu.ar/objetos_digitales/7617/08-gutierrez-familia-educacion-rhaya.pdf
- Gutiérrez, T. (2010). Agro y niñez. Representaciones sobre niños y jóvenes en el campo argentino, 1930-1945. In Mari. O. et al (comp.), *Territorio, poder e identidad en el agro argentino* (pp. 205-222). Buenos Aires: Imago Mundi.
- Jorge Navarro, M. (2012). Educación técnica rural en Argentina (1910-1960). *Revista Escuela de Historia*, 11(2), 1-21. Recuperado el 03 de diciembre de 2019, de: <https://www.redalyc.org/pdf/638/63839926004.pdf>
- Milton, N., Piriz, M., & Pallma, S. (2009). Escenas de infancia en los libros de lectura de los primeros grados durante el desarrollismo (1957-1968). In Roberta Paula Spregelburd, R. P., & Linares, M. C. (Orgs.), *La lectura en los manuales escolares. Textos e imágenes* (pp. 179-199). Universidad Nacional de Luján y Universidad Nacional del Nordeste. Recuperado el 10 de julio de 2019, de: http://hum.unne.edu.ar/investigacion/educa/web_relee/archivos/rediparc.pdf
- Narodowski, M., & Manolakis, L. (2002). Defending the «Argentine Way of Life». *The State and School Textbooks in Argentina (1884-1984)*. *Paedagogica Historica*, 38(1), 301-316.
- Natale, L., & Stagnaro, D. (2008). Tengo una vaca lechera... La ganadería en los manuales escolares argentinos. III Congreso Internacional: «Transformaciones culturales. Debates de la teoría, la crítica y la lingüística», 4 al 5 de agosto, Universidad de Buenos Aires.
- Ossenbach, G., & Somoza, M. (Eds.) (2001). *Los manuales escolares como fuente para la historia de la educación en América Latina* (pp. 35-46). Madrid: UNED.

- Puiggrós, A. (2003). *Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina (1955-1983)*. Buenos Aires: Galerna
- Puiggrós, A., & Bernetti, J. L. (1993). *Peronismo: Cultura política y educación (1945-1955)* (Vol. 5). Buenos Aires: Galerna.
- Southwell, M., & De Luca, R. (2008). La descentralización antes de la descentralización: políticas educativas durante el gobierno de Onganía. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 4(3), 375-389. Recuperado el 03 de diciembre de 2019 de: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.10700/pr.10700.pdf
- Taboada, M. B. (2011). Entre el campo y la ciudad: la construcción de espacios geográficos en libros de texto de Lengua y Ciencias Sociales para la enseñanza media argentina. V Coloquio de Investigadores en Estudios del Discurso, 24 al 16 de agosto, Universidad Nacional de Villa María (Córdoba, Argentina).
- Tedesco, J. C. (1986). *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1945)*. Buenos Aires: Ediciones Solar.
- Torre, J. C., & Pastoriza, E. (2002). La democratización del bienestar. In Torre, J. C. (Dir.), *Los años peronistas (1943-1955)* (pp. 257-312). Buenos Aires: Nueva Historia Argentina.
- Wainerman, C., & Heredia, M. (1999). *¿Mamá amasa la masa?: Cien años de libros de lectura de la escuela primaria*. Buenos Aires: Editorial de Belgrano.
- Wainermann, C., & Barck de Raijman, R. (1987). *Sexismo en los Libros de Lectura de la Escuela Primaria*. Buenos Aires: IDES