



Intelectuales de la educación y el Estado: maestros, médicos y arquitectos

Flavia Fiorucci

Laura Graciela Rodríguez

(compiladoras)

Intelectuales de la educación y el Estado: maestros, médicos y arquitectos

Compilado por:

Flavia Fiorucci

Laura Graciela Rodríguez



(serie **encuentros**)

Universidad Nacional de Quilmes

Rector

Alejandro Villar

Vicerrector

Alfredo Alfonso

Departamento de Ciencias Sociales

Directora

Nancy Calvo

Vicedirector

Néstor Daniel González

Coordinador de Gestión Académica

Guillermo De Martinelli

Unidad de Publicaciones para la Comunicación Social de la Ciencia

Coordinadora

Patricia Berrotarán

Integrantes del Comité Editorial

Matías Bruera

Cora Gornitzky

Mónica Rubalcaba

Editoras

Brenda Rubinstein

Josefina López Mac Kenzie

Diseño gráfico

Julia Gouffier

Asistencia Técnica

Eleonora Anabel Benczearki

**Intelectuales de la educación y el Estado:
maestros, médicos y arquitectos**

Compilado por:

Flavia Fiorucci

Laura Graciela Rodríguez

Intelectuales de la educación y el Estado: maestros, médicos y arquitectos / Flavia Fiorucci ... [et al.] ; compilado por Flavia Fiorucci ; Laura Graciela Rodríguez. - 1a ed. - Bernal : Universidad Nacional de Quilmes, 2018.

Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga

ISBN 978-987-558-510-2

1. Intelectuales. 2. Educación. 3. Escuela. I. Fiorucci, Flavia II. Fiorucci, Flavia, comp. III. Rodríguez, Laura Graciela, comp.

CDD 306.42

Departamento de Ciencias Sociales

Unidad de Publicaciones para la Comunicación Social de la Ciencia

Serie Encuentros

sociales.unq.edu.ar/publicaciones

sociales_publicaciones@unq.edu.ar

Los capítulos publicados aquí han sido sometidos a evaluadores internos y externos de acuerdo con las normas de uso en el ámbito académico internacional.



Esta edición se realiza bajo licencia de uso creativo compartido o Creative Commons. Está permitida la copia, distribución, exhibición y utilización de la obra bajo las siguientes condiciones:



Atribución: se debe mencionar la fuente (título de la obra, autor, editor, año).



No comercial: no se permite la utilización de esta obra con fines comerciales.



Mantener estas condiciones para obras derivadas: solo está autorizado el uso parcial o alterado de esta obra para la creación de obras derivadas siempre que estas condiciones de licencia se mantengan en la obra resultante.

INTRODUCCIÓN

Laura Graciela Rodríguez y Flavia Fiorucci.....7

MAESTROS Y MAESTRAS EN TIEMPOS CAMBIANTES

Capítulo I

Maestros reflexionando sobre educación elemental en tiempos de Estados provinciales (Río de la Plata, 1820-1840)

José Bustamante Vismara.....19

Capítulo II

Maestro, inspector e intelectual: la biografía de Juan Francisco Jáuregui (1870-1960)

Laura Graciela Rodríguez.....45

Capítulo III

Relatos de la docencia rural: la escuela que contaron los maestros (1920-1950)

Flavia Fiorucci79

Capítulo IV

Tizas y Apuntes: costumbres en común. Maestras, libros y prácticas de enseñanza en la Argentina de 1930

Paula Caldo.....115

INTELECTUALES EXPERTOS: MÉDICOS Y ARQUITECTOS EN LA ESCUELA

Capítulo V

Saberes médicos en el ámbito escolar (1920-1940)

Adrián Cammarota.....141

Capítulo VI

Entrecruzamientos de los saberes técnicos y estatales.

El caso de Telma Reca

Karina Ramacciotti.....177

Capítulo VII

Expertos e intelectuales. Los arquitectos Manuel y Arturo Civit
en el debate político y cultural de la década de 1930 en Mendoza

Daniela Cattaneo.....207

EQUIPO AUTORAL.....245

BIBLIOGRAFÍA.....249

| INTRODUCCIÓN |

Este libro es producto directo de las Jornadas “Intelectuales de la educación y el Estado” realizadas en noviembre de 2015 en la sede del Centro de Historia Intelectual de la Universidad Nacional de Quilmes¹. El encuentro tuvo por objetivo analizar distintas biografías de intelectuales de la educación ubicados en diferentes espacios geográficos y temporales, atendiendo al modo en que se posicionaron frente al Estado como docentes y/o en su rol de funcionarios encargados de diseñar la política pública. La convocatoria estaba animada por el doble propósito de debatir acerca de figuras que tradicionalmente son atendidas por la historia de la educación, y sobre otras apenas exploradas, de modo de

¹Las Jornadas se realizaron el 12 de noviembre de 2015 y contaron con la presencia de ocho expositores, de los cuales siete intervienen en la presente edición. Fueron invitados al evento para que oficiaran de comentaristas Paula Bruno, Andrés Bisso, Dhan Zunino y Ricardo Martínez Mazzola. Aprovechamos esta publicación para agradecer la contribución de estos últimos, ya que ha sido fundamental para poner en diálogo los trabajos y las perspectivas. A esta actividad le precedió un Simposio organizado y coordinado por Flavia Fiorucci y Laura G. Rodríguez junto con Antonio Romano, de la Universidad de Uruguay-, llamado “Intelectuales de la educación en América Latina: trayectorias, redes e intercambios (siglos XIX y XX)” (Nº 54), realizado en la Universidad de Santiago de Chile en el marco del IV Congreso Internacional de Ciencias, Tecnologías y Culturas que transcurrió entre el 9 y el 12 octubre de 2015. El evento convocó a 20 investigadores procedentes de México, Estados Unidos, Brasil, Uruguay, Chile y la Argentina.

observar cómo se fue configurando históricamente la educación en la Argentina, en una arena donde intervinieron, disputaron y definieron su rol e identidad distintos saberes, profesiones y actores sociales.

En este libro presentamos siete artículos que estudian las trayectorias de maestros, médicos y arquitectos². ¿Por qué considerarlos como intelectuales? La respuesta se inscribe en una línea de investigación dentro de la historia intelectual que aspira ampliar el rango de figuras asociadas a la categoría de *intelectual*. Esta línea, que ha dado lugar a compilaciones, *dossiers* y encuentros, procura realizar una doble torsión dentro la historia intelectual que se podría describir, para su mejor comprensión, como *geográfica* y *sociológica*³. Geográfica, en tanto proyecta incorporar sistemáticamente el estudio de fenómenos de la cultura en el interior del país; sociológica, porque el movimiento también conlleva una extensión de la noción de intelectual a figuras que la historia intelectual (al menos, la producida en la Argentina) comúnmente desdeña (Bruno, 2010). En otras palabras, el objetivo es integrar a la agenda de investigación de este área disciplinaria una gama de agentes que entran en esa categoría laxa pero a la vez muy productiva que Raymond Williams definió como “productores culturales”: figuras establecidas en instituciones políticas, económicas,

²En el desarrollo del texto y para no sobrecargar la escritura, adoptaremos el masculino genérico clásico, en el entendido de que estos colectivos incluyen siempre a hombres y mujeres.

³Podemos mencionar como parte de esta línea de trabajo las Jornadas “Figuras de Provincia. Hacia nuevos mapas de la historia intelectual argentina” organizadas por el Centro de Historia Intelectual-Centro de Estudios de Historia, Cultura y Memoria de la Universidad Nacional de Quilmes, realizadas en la sede del Museo Histórico Nacional el 2 de septiembre de 2011; y los textos de Fiorucci (2013), Martínez (2013), Pasolini (2006), García y Agüero (2010), Agüero y García (2013), Laguarda y Fiorucci (2012).

sociales y religiosas, implicadas “en la producción y reproducción del orden social y cultural general” (Williams, 1982, p. 201) y que no siempre cumplen con las condiciones que normalmente la literatura identifica como propias de los intelectuales y/o de su labor, como haber logrado autonomía del poder político o eclesiástico, o participar de los aquellos circuitos que se asocian a la idea de campo intelectual, como las revistas reconocidas de circulación nacional (Fiorucci, 2013). No hay que pensar únicamente en los “grandes creadores de doctrinas”, como nos advierte Altamirano (2006) sino también “en un conjunto más amplio de profesiones intelectuales y de operadores del mensaje ideológico, desde los profesores a los periodistas”, cuyas directrices cohabitan con la “pretensión científica, el realismo político y la ambición profética” (Altamirano, 2006, pp. 112-113). Esta compilación debe entenderse como un producto de esta advertencia. En ella nos dedicamos a un universo particular de ese tipo de intelectuales: aquellos que se dedicaron a temas relacionados con la educación. Por lo tanto, es preciso advertir al lector que a lo largo de estas páginas adoptaremos una definición heterodoxa que inscribe la idea de intelectual contextualizada espacial y temporalmente dentro del campo específico, entendido como una red o configuración de relaciones objetivas entre posiciones diferentes que ocupan los agentes e instituciones (Bourdieu y Wacquant, 1995).

En relación al término *Estado*, lo entendemos como un espacio de agentes sociales y de instituciones con intereses y tradiciones no siempre compatibles entre sí. En los países latinoamericanos, dicho espacio se ha transformado en repetidas ocasiones a causa de cambios institucionales bruscos, que redefinen organigramas, funciones y carreras de un gobierno a otro (L’Estoile, Neiburg y Sigaud, 2002; Nei-

burg y Plotkin, 2004; Oszlak, 2006). Esta última definición nos remite a la cuestión de la cronología, que en este libro comprende un período signado por grandes transformaciones sociales y políticas. Las historias aquí seleccionadas transcurren entre la etapa posindependiente del siglo XIX hasta la década de 1950, atravesada por el peronismo y su caída. Estos intelectuales han presenciado, y en algunos casos fueron protagonistas, de la forma en que el Estado nacional fue profundizando su intervención y agrandando sus estructuras, especialmente a partir de 1930 (Plotkin y Zimmermann, 2012). Teniendo este marco nacional como horizonte, este libro busca contribuir a complejizar y complementar este escenario, presentando distintas historias de hombres y mujeres ancladas en la Capital Federal, pero también en una amplia porción del territorio nacional, como las actuales provincias de Buenos Aires, Formosa, Entre Ríos, Córdoba, Santa Fe, Santiago del Estero, Mendoza y Chubut.

Maestros y maestras en tiempos cambiantes

Este libro está dividido en dos partes, la primera llamada “Maestros y maestras en tiempos cambiantes” y la segunda, “Intelectuales expertos: médicos y arquitectos en la escuela”. La primera parte agrupa cuatro artículos de José Bustamante Vismara, Laura Graciela Rodríguez, Flavia Fiorucci y Paula Caldo. El artículo de Bustamante Vismara reconstruye las vicisitudes de un conjunto amplio de maestros y preceptores que desarrollaron sus tareas entre 1820 y 1840 en zonas urbanas y de campaña de Buenos Aires, Córdoba y Entre Ríos. En un primer pasaje, procura atender a los maestros dedicados a la enseñanza elemental que generaron algún tipo de reflexión sobre las formas y los propósitos con que los Estados debían sostener la educación. El autor presenta una caracterización de los perfiles más comunes y de los modos en

que consiguieron algún tipo de acreditación sobre sus saberes. Luego se aboca al estudio de un grupo de maestros inmigrantes y criollos, que manifestaron cierto saber o pericia en lo pedagógico –en particular en el sistema lancasteriano– y las estrategias que utilizaron para difundirlo. En una tercera entrada, Bustamante Vismara caracteriza la trayectoria de Marcos Sastre y sus propuestas educativas hacia 1840, a través de las cuales consiguió intervenir sobre las escuelas con cierto éxito, a diferencia de sus predecesores de principios del siglo XIX. Argumenta que Sastre puede ser considerado como el precursor de lo que podría caracterizarse como una pedagogía moderna, en la que se debían articular valores cristianos con uniformización y profesionalización de la enseñanza adaptada a los condicionamientos locales.

El texto de Laura Graciela Rodríguez se concentra en la biografía de Juan Francisco Jáuregui (1870-1960), y hace foco en su trayectoria como intelectual y funcionario en el Estado. Nacido en una zona rural de la provincia de Buenos Aires, hijo de inmigrantes pobres, Jáuregui adquirió su título de maestro elemental después de aprobar un examen y se dedicó a ejercer la docencia desde 1886 hasta su fallecimiento en 1960. Sin haber cursado nunca la escuela secundaria ni la universidad, ocupó cargos de ayudante, maestro, director, y ya mudado a la ciudad de La Plata, de inspector, consejero de educación y director general de escuelas. Además, fue director de la Escuela Normal Popular de La Plata y profesor en Escuelas Normales nacionales. Cuando era inspector, conoció y se hizo amigo de la maestra y escritora Herminia Brumana y luego trabó amistad con su esposo, el dirigente socialista Juan Antonio Solari, e integró de esta forma las redes de intelectuales socialistas. Fue poeta y escritor; distintos referentes e instituciones le organizaron homenajes en vida, y colegas que lo habían conocido le de-

dicaron sendas biografías. La autora intenta mostrar que la relación de Jáuregui con las autoridades estatales provinciales fue compleja y ambigua, debido a los distintos ámbitos en los que circuló y le tocó actuar; y que su trayectoria compartió recorridos similares con otros de su generación y fue singular por el reconocimiento que obtuvo de sus pares.

Flavia Fiorucci reconstruye la vida de cuatro maestros rurales y utiliza como fuente principal sus escritos autobiográficos en un período que abarca las décadas de 1920 a 1950. Los protagonistas de esta historia son una maestra que fue trasladada a un paraje de la actual provincia de Formosa y tres maestros que se desempeñaron en pueblos rurales ubicados en Santiago del Estero y en la Patagonia. Tres de ellos se desempeñaron en escuelas a las que asistían alumnos de poblaciones indígenas. En los relatos rescatados por la autora, los docentes cuentan cómo se relacionaron con los pobladores y los funcionarios estatales del nivel central. Con el análisis de estos escritos, Fiorucci pretende reflexionar sobre cómo estos maestros representaban su tarea, qué desafíos identificaban como los mayores obstáculos para lograr sus objetivos, qué visión tejían sobre el encuentro con sus alumnos y sobre la labor de la escuela en la campaña. La autora concluye que el gesto autobiográfico buscaba subrayar el carácter heroico de la tarea, afirmar la importancia de la escuela y del maestro rural para el proyecto de la educación común; y al mismo tiempo, pretendía interpelar al Estado y subrayar el carácter inconcluso del proyecto de la educación común en la campaña.

Paula Caldo pone en diálogo dos biografías de maestras relativamente conocidas en el campo educativo: Herminia Brumana (1897-1954) y Olga Cossettini (1898-1987). Caldo señala que ambas fueron mujeres operarias de la cultura, trabajaron, percibieron un salario, fueron maestras y además escribieron por y para sus alumnos, colegas

y también para públicos más amplios. Ellas, a diferencia de muchas mujeres que redactaron memorias, diarios de viaje o novelas, escribieron y publicaron libros prescriptivos con los cuales asumieron un posicionamiento social, político y teórico, como así también intentaron transformar la realidad que las rodeaba. A la autora le interesa presentar también las diferencias entre las dos trayectorias: además de maestra, Brumana fue una entusiasta autora con cuya pluma se inmiscuyó en temas conflictivos de su época. Escribió sobre la condición social de la mujer, la igualdad, la libertad, las diferencias sociales, la pobreza, el dolor de las injustas estrategias de redistribución material y la maternidad, entre otros temas. Producciones escritas que adquirieron forma de libro, de artículo periodístico y de guión de teatro. Casada con el dirigente socialista Juan A. Solari con quien tuvo un hijo, frecuentó esos círculos políticos. Por su parte, Olga Cossettini fue una profusa escritora de libros pedagógicos. Si apareció en la prensa, lo hizo como maestra y si actuó en instituciones alternativas a la escuela (asociaciones, bibliotecas, museos, etc.), siempre lo hizo en la clave de su oficio. Ella fue la “señorita Olga”, maestra, directora, severa, creadora de teoría pedagógica, funcionaria en repartos educativos o culturales. Olga no se casó ni tuvo hijos, su vida entera estuvo abocada a trabajar por la educación (desde el aula, la editorial, la biblioteca o el escritorio). Caldo resume que si Cossettini publicó sus producciones intelectuales, estas siempre abordaron temas relacionados con la práctica docente, no así con la cuestión social o con la condición de la mujer en general ni de la mujer docente en particular.

Miradas en conjunto, estas trayectorias nos remiten a la definición de “productores culturales” de Raymond Williams antes mencionada, comprendiendo de qué manera estos maestros cumplieron “funciones

intelectuales” (Gramsci, 1986) que trascendían el ámbito educativo específico. Hemos visto que los maestros analizados tenían distintos orígenes y actuaron en temporalidades y espacios geográficos diversos: Córdoba, Entre Ríos, Buenos Aires, Santa Fe, Formosa, Chubut y Santiago del Estero. Algunos se desempeñaron en un tiempo anterior a la existencia de la Escuela Normal (1870) y fueron formándose al calor de la práctica concreta. Otros obtuvieron su título al rendir un examen ante el Estado y los demás habían cursado en las aulas normalistas. A pesar de estas diferencias, todos ellos tenían algo en común: podemos ubicarlos como integrantes de la elites intelectuales en relación con sus pares, en tanto poseían un capital cultural diferenciado, entendido como conjunto de saberes y destrezas de orden simbólico referidos, en este caso, al ejercicio de la cultura letrada (Martínez, 2013), el debate público y el cultivo de cierto saber específico fundado, tanto en teorías pedagógicas nacionales y extranjeras, como en el conocimiento práctico derivado de su condición de docentes. Varios de ellos ejercieron el periodismo, fueron convocados para dar conferencias y dejaron por escrito sus reflexiones y memorias, al tiempo que publicaron también poesías, novelas y cuentos. Un tema recurrente en sus producciones fue la toma de posición en relación a los funcionarios del Estado nacional, provincial o local, a los cuales interpelaron, reclamaron, criticaron, valoraron y/o ponderaron.

Intelectuales expertos: médicos y arquitectos en la escuela

En la segunda parte de este libro, Adrián Cammarota, Karina Ramacciotti y Daniela Cattaneo analizan trayectorias, intervenciones, discursos y escritos de profesionales universitarios vinculados con dependencias estatales que atendían a la población escolar en Capital Federal y las provincias de Buenos Aires y Mendoza. Cammarota se

pregunta por los saberes médicos que portaron los doctores Enrique Olivieri, al frente de los servicios médicos escolares de nación y Carlos Cometto, especialista al comando de la agencia estatal en la provincia de Buenos Aires, durante las décadas de 1920 y 1940. El autor describe la situación sanitaria escolar a principios del siglo XX y luego los intentos encabezados por el Dr. Olivieri de mejorar las condiciones higiénicas, físicas y corporales de los niños que concurrían a establecimientos educativos bajo jurisdicción del Consejo Nacional de Educación. Acerca de la gestión del Dr. Cometto, describe el proceso de implementación, a partir de la denominada *eugenesia educativa*, de la “ficha biotipológica” en 1932. Señala de qué manera las elites educativas, médicas y políticas, en su afán por generar una “raza fuerte”, pusieron en marcha una batería de instrumentos que sirviesen para detectar en las escuelas a los denominados niños “anormales”.

El artículo de Karina Rammaciotti se centra en la trayectoria de la médica Telma Reca (1904-1979), quien logró una inserción en instancias académicas y en la gestión a partir de la década de 1930. La autora hace foco en los años en que obtuvo su título de Doctora en Medicina (1932) hasta que se retiró del área de la División de Maternidad en Infancia en 1948. Afirma que fue durante este período que Reca volcó sus investigaciones sobre el estudio de las condiciones sociales de la delincuencia juvenil a la esfera estatal, por medio de su rol como Jefa de las Divisiones de la “Segunda Infancia y niños enfermos anormales necesitados” de la Dirección de Maternidad e Infancia del Departamento Nacional de Higiene. Como jefa, desempeñó un papel activo para convertir a la escuela en un centro de observación, investigación e individualización tanto de las conductas “antisociales” que pudieran conducir a la delincuencia como a la diferenciación de aquellos ni-

ños “anormales”. Rammaciotti afirma que la mirada de Reca, lejos de buscar la exclusión social y la implementación de medidas punitivas, procuró la integración social por medio de instituciones que contaran con profesionales capacitados que pudieran contemplar la diferencia y lograr su “adaptación”. Desde sus primeros pasos desplazó su mirada hacia lo social y, particularmente, hacia la influencia que podían ejercer la educación y las intervenciones profesionales.

Por último, Daniela Cattaneo sigue las biografías de los hermanos Manuel y Arturo Civit en la provincia de Mendoza y sus vínculos con el Estado provincial entre 1932 y 1943, años en los que estuvieron al frente de la Dirección Provincial de Arquitectura de Mendoza. La autora muestra que la incorporación de arquitectos formados en la Universidad de Buenos Aires en organismos estatales a partir de la década de 1930 constituyó un paso significativo hacia la cualificación profesional y posibilitó los primeros desarrollos de vanguardia en la provincia andina. El supuesto que ordena su trabajo es que a partir del proyecto y la construcción de edificios escolares en clave moderna, los hermanos Civit –en tanto expertos e intelectuales– incidieron en los debates del período en torno a laicidad educativa, la “Escuela Nueva” y la higiene escolar, entre otros, y delinearon hábitos sociales y culturales en todo el territorio provincial. La autora explica que en su ideario confluyeron su compromiso con la consolidación del Estado, pero además una idea previa de sociedad en la que convergieron el universo social que les era propio y sus referentes y modelos –europeos y locales, sociales y arquitectónicos– estudiados y visitados.

Si realizamos una lectura atenta de estos tres artículos, podemos detectar una polisemia en el uso del concepto “intelectuales”. Ciertamente, la adopción del término “intelectuales” como sinónimo de “pro-

fesionales” o “expertos” es discutida aún hoy por las ciencias sociales. Dicho esquemáticamente, se considera que los primeros poseen un saber general sobre la sociedad –crítico e independiente de los poderes– y los otros, uno específico basado en la disciplina universitaria que estudiaron. En este libro se seguirán las sugerencias de los especialistas que proponen dejar de lado estas dicotomías que no siempre son distinguibles empíricamente y estudiar, más bien, la circulación de los intelectuales expertos en distintos ámbitos del Estado, la universidad, la gestión cultural, la militancia política y/o religiosa, entre otros (González Leandri, 1999; Neiburg y Plotkin, 2004; Frederic, Graciano y Soprano, 2010). Es precisamente en el tránsito simultáneo por diferentes espacios en que los agentes actúan donde legitiman y validan sus conocimientos, al tiempo que acumulan capital social y prestigio.

Estos tres trabajos tienen en común, además, que estudian figuras preocupadas por la eugenesia, el higienismo y el sanitarismo, y su difusión y traducción en la escuela. Por un lado, muestran cómo los médicos se incorporaron a las nuevas agencias estatales creadas a fines del siglo XIX y se transformaron en los “sacerdotes de la ciencia” habilitados para examinar y escrutar a los alumnos y sus familias. Por otro lado, señalan de qué manera los arquitectos debieron diseñar escuelas que fuesen más “higiénicas” y ayudar a evitar así el “contagio” de las distintas enfermedades, tanto en las zonas urbanas como rurales.

En suma, el presente libro deja observar cómo la educación fue un tema que convocó saberes diversos y resultó una arena donde intervinieron distintos tipos de intelectuales con trayectorias muy disímiles. En paralelo, los siete artículos brindan claves para comprender el progresivo proceso de profesionalización y especialización de los saberes en el campo educativo argentino.

| CAPÍTULO I |

Maestros reflexionando sobre educación elemental en tiempos de Estados provinciales (Río de la Plata, 1820-1840)

José Bustamante Vismara

Introducción⁴

Entre principios y mediados del siglo XIX, la historia de la educación rioplatense suele estar enhebrada a través de los nombres de quienes son considerados los grandes pedagogos del período: Manuel Belgrano, Mariano Moreno, los miembros de la elite rivadaviana, la generación de 1837. Una brillante constelación de letrados que, sin embargo –y con excepción de Sarmiento, lógicamente–, fueron personajes que tuvieron bastante *distancia* con las escuelas sostenidas por los Estados. Desplazando la perspectiva de sus miradas y buscando poner en valor las expresiones de maestros o preceptores de escuelas públicas durante el período posindependiente, ¿qué puede decirse acerca de los vínculos entre educación y Estados? ¿Pueden reconocerse cambios en los modos en que esta relación fue interpretada? El objeto de análisis de este texto, entonces, atiende a maestros dedica-

⁴Una versión preliminar de este trabajo fue leída en la jornada “Intelectuales de la educación y el Estado” organizada en la Universidad de Quilmes en noviembre de 2015. Mis agradecimientos a las organizadoras del encuentro y a los comentarios de Paula Bruno.

dos a la enseñanza elemental que generaron algún tipo de reflexión sobre las formas y los propósitos con que los Estados debían sostener la educación.

En correspondencia con este afán por desplazar la perspectiva hacia experiencias usualmente opacadas, el análisis se enfocará en distintas regiones. Si Buenos Aires formará parte del estudio, allí la mirada se posará sobre el contexto urbano y también sobre su campaña. Y, además, se atenderá a lo sucedido en Córdoba y Entre Ríos (con algunas pocas alusiones a Santa Fe). Seguramente también sería interesante incorporar planes o trayectorias sucedidas en la Banda Oriental o en las provincias del interior, pero se trata de experiencias sobre las que aún se sabe poco. Las fuentes empleadas para ello no solo serán algunos impresos, sino también textos manuscritos recogidos en diversos archivos de la zona.

Con el propósito de ofrecer un horizonte en el que cobren sentido sus formulaciones –así como con el objetivo de dar cuenta de procesos sobre los que poco se conoce–, al iniciar el artículo se presentará una caracterización de los maestros de escuelas públicas, sus perfiles y modos en que conseguían algún tipo de acreditación sobre sus saberes. Luego, el análisis se centrará en un grupo de maestros que manifestaban cierto saber o pericia en lo pedagógico y buscaron difundirlo. Ellos fueron inmigrantes que, en algunos casos –no todos–, cobraron visibilidad como especialistas en el sistema lancasteriano. Una tercera entrada, limitada a la reconstrucción de las propuestas y la trayectoria de Marcos Sastre, versará sobre las modulaciones en torno a lo educativo que se advierten hacia 1840.

Un par de acotaciones sobre el marco en que se sitúan las experiencias. En principio, cabe hacer una aclaración sobre la periodiza-

ción implícita en el texto. Con ella se generará un diálogo entre los preceptores que actuaron hacia 1820 y aquellas actividades en las que se vio involucrado Marcos Sastre en la década de 1840: entre ambos períodos se marcan diferencias y continuidades, pero la descripción de tal modulación no supone tomar como propia una lógica teleológica. Se pretende mostrar rasgos de un período en el que hubo significativas actividades, con dinámicas o alteraciones que supusieron cambios. Así, el contraste busca mostrar dos horizontes de posibilidad diferentes, y no una evolución lineal predeterminedada de antemano.

Una segunda cuestión atañe a estos maestros que, además de enseñar, reflexionaron sobre su tarea. Con ellos, algunas de las más tradicionales definiciones sobre los intelectuales resultan inapropiadas. Se trata de un grupo que no siempre produjo desde ámbitos eclesiales o urbanos y tampoco contó con un apoyo regular de los Estados de la región. Menos aún resulta factible aludir a ámbitos nacionales durante este período. Son *productores culturales* que, al modo de Pedro Andrés García, *buscan* al Estado (Gelman, 1997), y no siempre lo encuentran. Para dar cuenta de esta vinculación se considera necesario poner en diálogo las propuestas que realizaron estos maestros con los contextos en que estas formulaciones cobraron sentido.

Maestros en tiempos de caudillos

Los Estados posindependientes rioplatenses tuvieron políticas educativas en lo concerniente a la educación elemental. Con distintos énfasis, y no pocos momentos de abandono o decaimiento, en Córdoba, Entre Ríos y Buenos Aires hubo lapsos de pujanza institucional que resultaron en la instalación y puesta en marcha de escue-

las públicas. Si durante el período tardocolonial hubo esfuerzos por radicarlas –que cobraron nuevos bríos hacia 1810–, tanto en Córdoba como en Buenos Aires, el desarrollo institucional cobraría fuerza recién en la década de 1820. Por entonces, en la campaña de Buenos Aires llegaron a establecerse 30 escuelas financiadas por el Estado, en Córdoba fueron entre 15 y 20, mientras que en Entre Ríos llegaron a radicarse 7 escuelas. Pero en la década de 1840, la cantidad de establecimientos sostenidos por el gobierno provincial de Urquiza sería significativo (Bustamante Vismara, 2014, pp. 223-224). Se trató de establecimientos para niños de entre 6 y 12 años, aproximadamente, en donde aprendían lectura, escritura y aritmética, todo ello articulado por instrucción religiosa.

¿Quiénes se dedicaban a impartir esta enseñanza? Desde lo formal, los reglamentos que prescriben la designación de maestros enfatizaban aspectos ligados al honor y las buenas costumbres. En Córdoba, la Junta Protectora para considerarlos *sujetos idóneos* consideraba “sus buenas costumbres, moralidad y decencia” (Endrek, 1994, p. 65 y ss.). Entre los parámetros que sirvieron para ajustar la *moralidad* de determinado candidato, lo religioso tuvo un lugar destacado. Incluso en Buenos Aires –donde se supone que hubo una mayor apertura al respecto– se formularon rígidas prescripciones: en 1831 se decretó que la apertura de escuelas –fundamentalmente particulares, pero también públicas– debía contar con el visto bueno del inspector Saturnino Segurola:

“Dicho inspector disolverá y hará cerrar toda escuela pública de primeras letras, establecida por algun particular, para varones ó mugeres en cualquier punto de la provincia, cuyó director, maestro y ayudante no tenga bien acreditada su moralidad y suficien-

cia, ó no sea tenido y reputado publicamente por católico, ó no destine desde ahora en adelante el sabado de cada semana á la enseñanza de la doctrina por el catecismo del Padre Astete, que se ha usado y usa generalmente en esta ciudad, y con especialidad en las escuelas del Estado.” (*Registro Oficial del Gobierno de Buenos Aires* (1831). Libro Décimo. Buenos Aires: Imprenta del Estado)⁵

A estos requisitos, con la consolidación del rosismo, se añadió que los maestros debían explicitar su apego al federalismo. El decreto de mayo de 1844 formuló un alineamiento que trasluce un curioso optimismo por la capacidad de las escuelas (curioso en virtud de que, entonces, el Estado no financiaba establecimientos):

“(…) la educación en las escuelas no solamente debe perfeccionar la razon sino garantir el orden religioso, social y político del Estado (….) en ella se echan los fundamentos del espíritu nacional (….) cualquier desvio en objeto tan esencial viene á ser mas funesto por el abuso mismo de la ilustracion adquirida sin la direccion conveniente.” (*Registro Oficial del Gobierno de Buenos Aires* (1844). Libro Vigésimotercero. Buenos Aires: Imprenta del Estado)⁶

En Entre Ríos, la adhesión al federalismo fue mencionada entre las aptitudes de algunos de los candidatos. Francisco Arce le recomendó al gobernador delegado Antonio Crespo un maestro que se desempeñaba en Victoria. Al hacerlo indicó: “tiene las aptitudes necesarias

⁵Nota 176, Escuelas. “Se prohíbe establecerlas sin permiso del inspector general, y se ordena que se enseñe en ella la doctrina cristiana”.

⁶Nota 1636. Decreto. “Estableciendo los requisitos necesarios para tener colegios y escuelas públicas, y demas formulas para obtener el permiso de abrir establecimientos de esta clase”.

para la enseñanza (...) es Federal adicto al Gob., está instruido en los dogmas de ntra. Religión, es dócil y gralmente sirve bien”⁷.

¿Y qué se refiere acerca de la lectura y la escritura? ¿Hay evaluaciones sobre las pautas con que se llevaría adelante la enseñanza? Sobre los primeros saberes, casi generalizadamente se presentan observaciones algo imprecisas: “su letra es correcta, lee desembarazamente”⁸. Eventualmente, se encuentran evaluaciones más detalladas. En 1818, Rufino Sánchez examinó en la ciudad de Buenos Aires a dos candidatos a ocupar cargos de maestros. Al hacerlo, no solo dio cuenta de sus méritos o limitaciones en ortografía y aritmética, sino que además detalló sus aptitudes y capacidades para enseñar⁹.

Las pericias sobre el arte de enseñar cobraron mayor visibilidad con el esfuerzo por propagar el método de enseñanza mutua en la década de 1820. En Buenos Aires, su impulso estuvo asociado a la pujanza de la “feliz experiencia”. Apenas esta comenzó a mostrar sus límites –y lo hizo tempranamente–, la impresión con la que los maestros refirieron al método fue acompañada por algunas reservas¹⁰. En Córdoba se pre-

⁷ Archivo Histórico de la Provincia de Entre Ríos, Fondo Hacienda, serie XI, Instrucción Pública, Departamento de Victoria, caja 1, legajo 1.

⁸ Archivo Histórico de la Provincia de Entre Ríos, Fondo Hacienda, serie XI, Instrucción Pública, Departamento de Victoria, caja 1, legajo 1.

⁹ Así, por ejemplo, Rufino Sánchez refirió acerca de Marcelino Capdebilla: “por la viveza, que se advierte en penetrar las contestaciones, apenas se le apuntan, creo que si se aplica en lo sucesivo promete mucho mas lisonjeras esperanzas”. Archivo General de la Nación, Sala X-6-1-1, exp. 90. Otras instancias de evaluación pueden verse en Archivo General de la Nación, Sala X-6-2-4.

¹⁰ Algunas referencias críticas acerca del sistema de enseñanza mutua son formuladas por el maestro Andrés Ayerdi en 1828. Véase Archivo Histórico de la Provincia de Buenos Aires, Dirección General de Escuelas, legajo 16, carpeta 561.

sentó una situación ambigua: allí, este sistema de enseñanza no tuvo la pujanza o legitimación estatal que conoció en otras regiones. Esto fue coherente a la impronta con que el gobierno de Bustos se opuso a la experiencia rivadaviana (Ayrolo, 2007). No obstante, el sistema de Lancaster fue mencionado en forma positiva entre los rasgos que evaluaría la Junta Protectora cordobesa: “examinará el método de Lancaster, y según los productos del fondo para costo de maestros hábiles y ventajas que él presente en la enseñanza, lo adoptará sucesivamente” (Endrek, 1994, p. 127). En Entre Ríos, las referencias al sistema de enseñanza mutua sirven para ponderar las limitaciones que se vivieron durante los primeros años de vida de la jurisdicción provincial. En 1822 hubo un decreto rubricado en Paraná que exhortaba al gobernador a contratar un “Maestro suficientemente instruido” en el sistema para radicarse en la capital¹¹, pero el Ejecutivo no tuvo forma de encontrar un candidato idóneo para cumplir con lo que el Legislativo prescribía¹².

Hubo algunas instancias en las que los maestros pudieron acceder a una acreditación formal de sus saberes. A mediados de la década de 1820, en Buenos Aires se instaló una Academia de Preceptores que dirigió el español Pablo Baladía y desde donde se buscó propagar el método lancasteriano (Narodowski, 1994). Los preceptores de la campaña fueron invitados durante el verano de 1825 y 1826 para que asistiesen

¹¹*Recopilación de leyes, decretos y acuerdos de la Provincia de Entre-Ríos desde 1821 a 1873.* (1875) “Ley. Creando una escuela primaria en la Villa Capital del Paraná (1822)”. Tomo I. 1821 al 24. Concepción del Uruguay: Imprenta de La Voz del Pueblo, p. 113.

¹²*Recopilación de leyes, decretos y acuerdos de la Provincia de Entre-Ríos desde 1821 a 1873.* (1875) “Mensaje. Del Gobierno al Congreso sobre la imposibilidad de organizar las escuelas bajo los principios de Lancaster (1822)”. Tomo I. 1821 al 24. Concepción del Uruguay: Imprenta de La Voz del Pueblo, pp. 204 y 205.

a estos cursos. Concurrir allí podía suponer el acceso a un cargo. Genaro Damico, por ejemplo, se presentó en 1826 para cubrir una vacante y, además de referencias sobre su conducta, adjuntó una evaluación que le había expedido Baladía. Este afirmaba que Damico “es apto para la enseñanza según el metodo de enseñanza mutua”, y aunque le faltara algo de perfección, la acabaría de adquirir en la propia Academia a la que “ha asistido hasta oi con la mayor puntualidad”¹³. Otro tipo de acreditación fue tramitada con los funcionarios del gobierno. En marzo de 1825, por ejemplo, Manuel García –quien se encontraba como Ministro del gobierno–, expidió un título a favor de Juan María de Ezpeleta¹⁴. Allí indica: “Título de Maestro de Escuela del Pergamino a favor de Juan María de Ezpeleta”. Pero, en general, en Buenos Aires los propios involucrados se presentaban ante el inspector general residente en la ciudad, o bien ante los miembros de la Junta Protectora de determinado pueblo, y buscaban que se los habilite para luego formalizar su capacidad mediante la práctica.

En Córdoba, el proceso de titulación existió, pero no estuvo mediado por una academia o una instancia formal, sino por el visado de las autoridades capitalinas. Los maestros pudieron revestir su tarea en forma interina, pero generalmente debían acreditar su pericia ante la Junta Protectora. Así, aunque algún párroco o juez pudiera proponer a determinado maestro, hasta que este no se trasladara a la ciudad de Córdoba y fuera “examinado”, su cargo revestía un carácter

¹³Archivo General de la Nación, Sala X-6-2-5.

¹⁴Archivo Histórico de la Provincia de Buenos Aires, Dirección General de Escuelas, legajo 2, carpeta 171.

provisorio¹⁵. Cuando un maestro tomaba un cargo sin dicha venia, como sucedió en noviembre de 1825 con el preceptor de Calamuchita (Universidad Nacional de Córdoba, 1973, p. 34), la Junta reconvenía al involucrado y lo conminaba para que se presentara en la ciudad y rindiera el examen (Endrek, 1994, p. 167).

En Entre Ríos, la evaluación de quienes se dedicaron a la enseñanza durante las décadas de 1820 y 1830 estuvo en manos de dependientes del gobierno o de sacerdotes. Estos sugerían candidatos y evaluaban sus desempeños. Así, por ejemplo, en 1823, el maestro Antonio Ventura arregló su dedicación con el comandante del departamento de Concepción del Uruguay¹⁶. En 1824, en una sesión del Legislativo instalado en Paraná, fue un diputado de Nogoyá, Juan José Fernández, quien manifestó la necesidad de separar a un maestro. Consideró que era incapaz, inepto e irregular en su desempeño¹⁷. En 1837 fue Pascual Echagüe quien rubricó un decreto para nombrar un preceptor en el pueblo de Mandisoví, y el año anterior el propio gobernador había intervenido subiendo el salario de otro maestro¹⁸.

¹⁵Si la presentación no se efectuaba en determinado plazo, la Junta reconvenía al involucrado y lo animaba a presentarse. Hubo, sin embargo, algunos maestros con suficientes antecedentes como para que la Junta no los citara. Tal fue el caso de José León Pabón, en Alta Gracia (Endrek, 1994, p. 53).

¹⁶Archivo Histórico de la Provincia de Entre Ríos, Fondo Hacienda, serie XI, Instrucción Pública, Departamento del Uruguay, caja 1, legajo 1.

¹⁷*Recopilación de leyes, decretos y acuerdos de la Provincia de Entre-Ríos desde 1821 a 1873* (1875). “Resolución del Congreso disponiendo la separación del Maestro de Escuela de Nogoyá y el nombramiento de otro (1824)”. Tomo I. 1821 al 24. Concepción del Uruguay: Imprenta de La Voz del Pueblo, p. 445.

¹⁸Son dos decretos: “Asignando el sueldo de \$ 50 mensuales al Preceptor de la escuela pública (1836)” y “Nombrando preceptor de primeras letras de Mandisoví a Don Pedro

Sin una generalizada instancia de formación, ¿cómo llegaban a postularse? ¿En qué actividades se habían formado? Un primer grupo de jóvenes que tienen visibilidad en las regiones trabajadas es el de los ayudantes que, en tanto alumnos destacados, fueron cooptados por maestros para auxiliarlos en sus tareas y, eventualmente, se dedicaron a la enseñanza. Los otros dos grupos que tienen alguna visibilidad son los de sacerdotes y militares. Estos son referidos por Emiliano Endrek con cierta frecuencia a cargo de escuelas en Córdoba (1994, p. 165). El autor alude a militares españoles que, tras ser tomados prisioneros, fueron puestos a cargo de escuelas (tales como Pedro Alarcón o Miguel Quenón y Vázquez). En Entre Ríos o en Buenos Aires –donde el proceso de militarización lejos estuvo de ser ligero– no se han encontrado casos parecidos.

Los sacerdotes, por su parte, habrían tenido una *natural* cercanía con el ramo. Pero hay zonas donde no tuvieron una presencia significativa. En la campaña de Buenos Aires, por ejemplo, sobre 279 maestros que ejercieron entre 1790 y 1860, tan solo 19 habrían sido clérigos (Bustamante Vismara, 2007, pp. 194-195). Algo similar se reconoce para el caso de Córdoba¹⁹. En líneas generales, la impresión es que los sacerdotes consideraron que estaban sobrecargados de tareas como

Pablo Fernández (1837)", ambos se encuentran en: *Recopilación de leyes, decretos y acuerdos de la Provincia de Entre-Ríos desde 1821 a 1873* (1875). Tomo IV. 1833 al 1841. Concepción del Uruguay: Imprenta de La Voz del Pueblo, pp. 268 y 317.

¹⁹Sobre el caso de Córdoba cabe referir una curiosa nota. En noviembre de 1823, los miembros de la Junta Protectora subscribieron a una drástica posición. Ante algunos problemas para cubrir preceptorías vacantes, afirmaron un enérgico desdén por los religiosos candidatos para cubrir esos cargos. Afirmaron que estos no solo carecían de la aptitud necesaria para desempeñar dignamente estos cargos, sino que por "su inmoralidad y prostitución notable, eran más dignos de una perpetua reclusión en sus conventos que de confiarles el delicado y difícil encargo de educar la juventud" (Endrek, 1994, p. 304).

para agregar horas de clase frente a alumnos. Pero ello no los inhabilitaba para visar el devenir escolar. En diversos reglamentos se prescribió que debían supervisar establecimientos escolares (lo que efectivamente hicieron) y tuvieron una destacada presencia en los exámenes de alumnos y maestros. Y aunque pudo haber conflictos, el conjunto no ofrece un esquema de recurrente oposición entre ambos. Este tipo de vínculo ofrece rasgos parecidos –en la medida de lo comparable– a lo que William Taylor ha descripto para las diócesis de Guadalajara y México. Allí, el maestro de escuela era, en algún sentido, subalterno del sacerdote (Taylor, 1999, p. 493). No así en el caso de Francia que estudió Eugen Weber para fines del siglo XIX, donde entre sacerdotes y maestros se dio una férrea competencia (Weber, 1976, p. 303 y ss.).

Reflexionar sobre la educación en tiempos de caudillos

El conjunto de maestros referidos en el apartado anterior constituye un grupo en el cual no abundan instancias reflexivas sobre la actividad docente. Son escasos sus análisis en torno a la tarea que desempeñaban. Escasas intervenciones pero, sin embargo, existentes. Sobre ellas se tratará a continuación.

Joseph Sanz arribó a Buenos Aires en junio de 1816²⁰. Había sido instado por Bernardino Rivadavia en Francia para trasladarse al Río de la Plata. Apenas desembarcó, presentó un oficio al Director Supremo –a la sazón, Antonio González Balcarce– con el propósito de recibir sus haberes. Estos le correspondían, según su punto de vista, desde el mes de febrero en que comenzó su periplo. Al realizar el pedido

²⁰La documentación referida a Joseph Sanz se encuentra en Archivo General de la Nación, Sala X-6-1-1, exp. 30.

justificó que desde la aceptación de dicho convenio se consideraba “empleado y a sueldo de este Gobierno”, e ilustraba “¿A qué otras condiciones hubiera yo podido resolverme á abandonar mi casa y á exponerme á tantos hazares?”. Sabiendo que las condiciones financieras del Estado revolucionario eran penosas, insinuó que, al menos, se le concediese una gratificación en tanto se ponía en marcha el plan que proyectaba. No sin fortuna, en julio de ese mismo año se le contestó en forma positiva. El Director Supremo indicó que se le entregarían \$ 80 mensuales hasta que se conociera mejor el convenio rubricado con Rivadavia.

Mientras tanto, para afirmar sus pretensiones, Sanz elevó un documento en el que compartía las ideas generales que pensaba desarrollar en beneficio de la *Instrucción Pública*. Según Sanz, con ellas sobrevendría el progreso de la Ilustración al país. Su propuesta, redactada en un manuscrito de 4 folios, se estructuraba en tres partes: la instrucción popular, la instrucción general y la instrucción especial. La primera sería la más extensa y tendría por objeto enseñar “a leer, a escribir y a contar”. Debía ser financiada por el Estado y extendida sin obstáculos, ya que en su desarrollo se encontraban las mayores esperanzas y provechos para un país como el rioplatense. La instrucción general, por su parte, sería financiada por los individuos que gozaran de ella. Los campos de conocimiento variarían según el *grado de civilización* al que hubiera llegado el territorio. En los liceos organizados con tal propósito se impartirían conocimientos ligados a las ciencias exactas y naturales, a la química, a la gramática y el idioma nacional, a las lenguas muertas y modernas, a la economía política. La instrucción especial, finalmente, tendría una mayor cercanía a los propósitos del Estado. Se constituiría para la formación de quienes fueran a encon-

trarse al servicio de la patria: científicos, magistrados, especialistas en agricultura, artes o manufacturas... Profesiones que variarían o se modificarían al calor de las demandas institucionales. Se trata de una propuesta que le otorga al Estado una centralidad determinante: si la sociedad y sus ciudadanos tienen un papel, este sería complementario al de las instituciones gubernamentales. Una sostenida fe en el progreso de la Ilustración se articulaba, además, con los grados de civilización que ello acarrearase. Y si eso fue desafortunado en virtud del contexto institucional de la década de 1810, también fue poco atinada una llamativa ausencia: Sanz no aludía a lo religioso en ninguno de los apartados de su manuscrito²¹. Su iniciativa no cobró fuerza.

Durante la década de 1820, las propuestas pedagógicas estuvieron ligadas al sistema de enseñanza mutua. Este fue puesto en marcha en Inglaterra y con él, supuestamente, un solo preceptor podía impartirle educación elemental a un cuantioso número de alumnos –hubo escuelas que tenían más de 500 estudiantes. Mediante órdenes y ejercicios transmitidos con enseres específicos (campanillas, letreros, telégrafos) y alumnos avanzados que cambiaban de posición en forma dinámica, tomó forma un método de enseñanza de enorme repercusión. En su versión inglesa subyacía un trasfondo mecanicis-

²¹En la década de 1810 no faltaron rioplatenses que tomaran medidas como la descripta; pero incluso la traducción que Mariano Moreno realizó de *El contrato social* –en el que se afirmaba una “religión civil”– cuidó de excluir los fragmentos referidos a la tolerancia religiosa. Véase: “Del Contrato Social ó principios del Derecho Político. Obra escrita por el ciudadano de Ginebra Juan Jacobo Rousseau, En la Imprenta de Niños Expósitos, Año 1810 [se ha reimpresso en Buenos Ayres para instrucción de los jovenes americanos]”, reproducido en: Mallié, A. E. (comp.) (1966). *La revolución de Mayo a través de los impresos de la época. Tomo III, 1809-1810*. Buenos Aires: Comisión Nacional Ejecutiva del 150 º aniversario de la Revolución de Mayo, pp. 319-486.

ta y utilitario; en Hispanoamérica sería adaptado por gobiernos recién independizados que, con magros recursos, anhelaban legitimarse y formar velozmente jóvenes capaces de cumplir y hacer cumplir las leyes de Estados republicanos²². En el Río de la Plata, la radicación de James Thompson en Buenos Aires en 1819 le dio al método un primer impulso. Apoyado por el Estado, instaló una escuela y enseñó la técnica entre algunos maestros, pero en 1821 partió hacia Santiago de Chile. En 1823 se formó en la ciudad de Buenos Aires una *Sociedad Lancasteriana*²³ que intentó sostenerlo, pero la difusión del método recién cobraría nuevos bríos entre 1825 y 1827 con la contratación de Pablo Baladía (Newland, 1987; Narodowski, 1994). Este emigrado español fue empleado por el gobierno rivadaviano para instalar una Escuela o Academia de Preceptores en la que se propagase el sistema de enseñanza mutua. A su Normal de preceptores acudieron, durante el período estival, los maestros de los diferentes poblados de la campaña a fin de ser instruidos en las capacidades vinculadas al *método moderno*. Y aunque Baladía fue cesanteado a fines de 1827 y las pautas de gestión del Departamento de Primeras Letras –hasta entonces dependientes de la Universidad de Buenos Aires– alteradas, la transitoria experiencia no fue irrelevante.

En Córdoba, por su parte, Pedro Armand elevó un oficio en julio de 1828 dirigido a Juan Bautista Bustos solicitando licencia para abrir una escuela de primeras letras bajo el método de Lancaster. La Junta Protectora que centralizaba las decisiones sobre el ramo se entrevistó con Armand y determinó que era un maestro hábil: “tiene la inteligencia

²²Véase al respecto: Roldán Vera (1999) y Bastian (1994).

²³El proyectado reglamento se encuentra reproducido en *La Abeja Argentina*, N° 14, 15 de junio de 1823.

necesaria para llevar al cabo su proyecto, y obtener resultados felices” (Universidad Nacional de Córdoba, 1973, pp. 74-75). En septiembre de 1828 se le concedió la respectiva licencia. Las pocas referencias que tenemos sobre esta figura se limitan a la reproducción que efectuó Cabrerá (1911, pp. 453 a 455) de un “Plano para propagar el sistema lancasteriano en toda la Provincia de Córdoba” fechado entre 1829 y 1830, es decir, cuando el Estado provincial transitó de las gobernaciones de Bustos a la de José María Paz. El texto está compuesto por diez artículos en los que el autor sintetiza una arquitectura organizacional parecida a la implementada por Baladía en Buenos Aires: se debía fundar una Escuela Normal a la que acudirían niños para aprender primeras letras y en la cual se formarían y perfeccionarían *profesores* entendidos en el método. Junto a ello, Armand detalló los alcances que tendría la actuación de un idóneo director (cargo que, evidentemente, estaba pensando para él). Al pormenorizar sus obligaciones no fue nada moderado: cumpliría tareas de inspección en cada uno de los pueblos de la provincia, evaluando la implementación de lo prescripto por el método lancasteriano; y estaría al frente de la Escuela Normal. Aquí ofreció un detalle interesante: se comprometía en el término de 18 meses a enseñar a “leer, escribir, contar y la doctrina cristiana, a las dos terceras partes de la juventud”. Es decir –siguiendo su cálculo– sobre 9 mil niños, en el término de tiempo referido, 6 mil estarían en condiciones de pasar a estudiar la Gramática.

Guillermo Lacour fue el compositor de un texto impreso en Santa Fe. En 1829, la Imprenta de la Convención editó su *Discurso sobre la enseñanza e instrucción pública, considerada en sus principios y analizada en sus consecuencias; para el uso de las Provincias Unidas del Río de la Plata en la América del Sud*. Según las referencias que efectuó en el cuerpo del volumen, el autor trabajó por más de diez años en la Real Universidad

de Francia y viajó a lo largo de unos ocho años por distintas regiones de Sudamérica. En todo este tiempo, además de efectuar observaciones y meditaciones sobre los habitantes, profesó las ciencias literarias y físico-matemáticas. El texto editado en Santa Fe está compuesto por algo más de 150 páginas. Unas dos terceras partes corresponden al mencionado discurso, mientras que las restantes 50 páginas están redactadas en portugués bajo el título “Revista política de Europa en 1825”. El autor relata algunas de las circunstancias en que redactó el texto: “El estilo y las ideas, tal vez, participen en algo de las circunstancias calamitosas en que escribí esta obrita; circunstancias que tan profundamente acaban de herir y hieren todavía la gran familia argentina; circunstancias que no podrían sino llenar de aflicciones y amarguras el corazón de todo argentino amante á su patria” (Lacour, 1829, p. 7). A esta subjetiva observación se añade un detalle significativo: la obra constituyó el primer libro efectuado en Santa Fe por la mencionada imprenta (Damianovich, 2013, pp. 37-38).

En el *Discurso sobre la enseñanza e instrucción pública...* Lacour efectúa una extensa glosa de la historia de la educación occidental. Cuando hila su narración a procesos más cercanos en el tiempo –la Revolución francesa, por ejemplo– sostiene una explicación muy general, alejada de aspectos concretos. Recién en las últimas páginas aquel tono se modifica: “de los hechos pasados cuyo bosquejo he ensayado, intentaré deducir, en cuanto me sea posible, todas cuantas consecuencias pueden ser de algún provecho” (1829, p. 92). Y allí anuncia un proyecto dividido en dos partes. La primera es acerca del modo de organizar la educación e instrucción pública y la segunda “tiene por objeto la determinación y clasificación de las materias que debe tratar la enseñanza”. El fruto de tal organización pondría a disposi-

ción “del mayor número de ciudadanos de las provincias de la unión argentina, la adquisición de la mayor masa de conocimientos con la mayor economía posible tocante al tiempo, trabajo y fondos” (1829, p. 92). Pero no encontrará el lector del trabajo un organigrama o una estructura curricular uniforme y sistematizada. Y tampoco un método de enseñanza. Hay referencias más o menos generales, tales como cuando refiere a un “cuerpo enseñante” que debería ser consolidado en cada provincia, así como alude a la importancia de la educación de las mujeres (a las que les reserva un acotado espacio de su trabajo)²⁴. Sí explicita algunos vagos presupuestos que fundamentarían el conjunto: la educación para ser *buena* debe estar fundada en la naturaleza; una vez cimentadas las bases de una educación civilizada, el saber llegaría como “por encanto”(sic) a las sociedades que, de otro modo, tardarían siglos en adquirirlo; la uniformidad de reglamentos, métodos y principios ofrecería una “garantía segura y duradera” para los sentimientos patrióticos; a través de esta conquista, los ciudadanos serían garantes de la libertad y la igualdad social²⁵. Y, al igual que en la propuesta de J. Sanz, una ausencia se yergue sobre su texto: no hay referencias a lo religioso. Y, como se verá a continuación, esa omisión no parece haber sido casual.

Lacour no pudo afirmarse en Santa Fe, y en 1832 se postuló como maestro ante el gobierno entrerriano. El gobernador Pascual Echagüe

²⁴Entre los pocos párrafos que dedica a la educación femenina enfatiza una formación sentimental y religiosa: “Formar al corazón de sus discípulas en el conocimiento y práctica de las virtudes religiosas y morales; dirigir después su espíritu hacia esos estudios serios y útiles que deben preparar su admisión en la sociedad” (1829, p. 101).

²⁵En la propuesta de Lacour se resalta la ausencia de referencias a aspectos religiosos. Pero también llama la atención el silencio con respecto al método lancasteriano.

financió la radicación de un establecimiento a su cargo y “bajo la inmediata inspección del Supremo Gobierno”²⁶. El ministro de Hacienda, Vicente del Castillo, le entregó los útiles correspondientes y se le financió el alquiler de una casa donde viviría y funcionaría la escuela. La escuela tenía “una pizarra grande con pie, más de 200 tablillas en las que se ejercitaban los alumnos, dos mesas grandes y largas, y otras dos redondas y nueve bancos de escribir u siete de sentase”²⁷. Un horizonte material que alude a cierta inversión. Pero ello no supondría un exitoso devenir de Lacour en el ramo. En noviembre de 1833, Pascual Echagüe firmó un decreto por el que suprimía su escuela. Los motivos fueron referidos en el decreto que lo cesanteaba: “Convencido el Gobierno que el preceptor de primeras letras D. Guillermo Lacour tan lejos de contraerse a la enseñanza de los niños que ha tenido a su cargo, se ha abandonado escandalosamente a ciertos vicios detestables y a la mayor inmoralidad tan contraria a los fines y objetos de la enseñanza pública, muy principalmente en un país verdaderamente católico”²⁸.

¿La profesionalización de la ocupación?

Marcos Sastre ocupa un lugar destacado entre estos nombres. Es posible considerar que en torno a su figura se dio un proceso de modulación en los vínculos trazados entre educación, escuela y Estado.

²⁶Archivo Histórico de la Provincia de Entre Ríos, Fondo Hacienda, serie XI, Instrucción Pública, Departamento de Paraná, caja 1, legajo 8.

²⁷Archivo Histórico de la Provincia de Entre Ríos, Fondo Hacienda, serie XI, Instrucción Pública, Departamento de Paraná, caja 1, legajo 9.

²⁸Decreto: “El gobierno suprime la Escuela que rejentaba el preceptor D. Guillermo Lacour (1833)”. (1875) *Recopilación de Leyes, decretos y acuerdos de la Provincia de Entre-Ríos desde 1821 a 1873*. Tomo IV, 1833 a 1841. Uruguay: Imprenta de La Voz del Pueblo, pp. 53 a 54.

Así, entre el período posrevolucionario y la consolidación del normativismo, transcurrió un lapso en el que se ensayó y reflexionó sobre la enseñanza y los modos en que el Estado debía vincularse con la escolarización. Es esta articulación la que lleva a generar el interrogante referido en el subtítulo sobre la profesionalización de la ocupación.

Sastre nació en Montevideo en 1808 y cruzó con su familia hacia el Litoral cuando se produjo el avance portugués sobre la Banda Oriental. Se formó en el Colegio de Monserrat y desde fines de la década de 1820 se dedicó a la redacción de artículos periodísticos, la puesta en marcha de su mentada librería y la generación de un ámbito de discusión para los jóvenes intelectuales. En el conjunto de textos de la sesión inaugural de 1837 del *Salón Literario* se reconocen una serie de ideas compartidas por los jóvenes románticos: la lectura negativa de la experiencia colonial, la certidumbre del inevitable desarrollo del país como consecuencia del devenir histórico universal, la necesidad de que los miembros letrados de la comunidad estuviesen al tanto de ese proceso y la relevancia de los estudios filosóficos (Myers, 1998). Pero junto a estas convergencias, Sastre reconoció en Juan Manuel de Rosas la capacidad de restablecer la paz y el orden. Era posible, siguiendo su interpretación, concebir grandes esperanzas en el gobierno (Weinberg, 1958, p. 111). Esta posición habría provocado que ante la crisis de fines de la década de 1830, Sastre se distanciara de sus compañeros. Él tuvo un vínculo algo distante con la *Asociación de Mayo* y *La Joven Generación Argentina*, y no partió rumbo al exilio. Sí cerró su librería y remató sus libros. En 1838 se encontraba instalado en San Fernando, poniendo en marcha una estancia ovina²⁹ pero

²⁹A pesar de su temprano ingreso en la actividad ganadera y su conocimiento de ciertas prácticas ligadas al refinamiento del ganado ovino –aspectos que la literatura especia-

allí no tuvo un venturoso desempeño. Iniciada la década de 1840, Sastre se abocó a la educación. Las tareas que emprendió muestran cómo, al compás de la dificultosa consolidación del Estado nacional, emergió lo que podría caracterizarse como una pedagogía moderna en la que se debían articular valores cristianos con uniformización y profesionalización de la enseñanza.

Más allá de su defensa del catolicismo en el seno del Congreso Pedagógico de la década de 1880, Sastre no se caracterizó por enfáticos posicionamientos políticos. La ambigüedad con la que se vinculó al rosismo se repetiría en otros contextos. En *El Tempe Argentino*, un libro en que lo institucional no tiene centralidad, hay algunos apartados de los que se desgajan importantes referencias. El manuscrito fue elaborado hacia 1840, editado en 1858 y objeto de numerosas reediciones³⁰. El texto describe la fauna, la flora y la geografía del delta del Río de la Plata. Una prosa amena organizada en breves capítulos articula anécdotas, consideraciones propias del saber botánico y reflexiones de variado carácter. Allí, no cabe duda de que el territorio es *argentino* –así se explicita en el título–, pero hay una ligera y sostenida imprecisión cuando se refiere a la autoridad. Son “tierras abiertas”, una región “solitaria y sin dueño”. Esto no se debe a la falta de habitantes, sino al modo en que considera lo institucional. Ni el Estado ni la escolarización tienen lugar, con unas pocas excepciones. En un capítulo, Sastre describe las avispas que anidan en el *camautí*. Estas, a diferencia de las abejas de los panales o colmenas, permiten que el autor explicita un

lizada destaca como pilares de un exitoso desarrollo en la actividad–, Sastre no tuvo un buen desempeño y prefirió abocar sus energías a las tareas educativas.

³⁰La edición que aquí se tomará en cuenta es de 1974.

modelo político. Mientras que las abejas tendrían jerarquías, segmentaciones y límites en su crecimiento (que llevarían a la expulsión de algunos de sus miembros), las avispas se organizarían en forma igualitaria, democrática y con un extenso horizonte de crecimiento. Y afirma acerca de las abejas: “tienen éstas la fatalidad de alimentar en su seno una clase privilegiada de ciudadanos que viven sin trabajar, llamados zánganos... El *camautí* se compone únicamente de ciudadanos laboriosos que con su industria y trabajo contribuyen a formar una habitación, una provisión y una defensa común”. Se deduce entonces una lección “viva y perpetua del orden social” (Sastre, 1974, p. 176).

En el capítulo “El Agarrapalo”, Sastre describe una planta que crece y se desarrolla sobre otro árbol. De este modo, el que sirve de sostén queda “estrangulado” por esta especie de *ficus* que se expande a su costa. A partir de este caso, el autor realiza una evaluación social para considerar la *revolución* que se estaría viviendo en el mundo: los países con superioridad industrial e intelectual se estarían desarrollando a costa de los del Nuevo Mundo. Las desventajas heredadas por la raza ibérica solo podrían ser morigeradas en esa desigual lucha a través de la “instrucción de todos, niños y adultos... Para este grande objeto deberían unirse todos los hombres de todas las condiciones, sean cuales fuesen sus ideas. De esta cuestión debe separarse toda querrela de partido, de círculo, de aspiraciones. No se debe permitir que se la mezcle con las opiniones políticas” (1974, p. 263). ¿Y quién emprendería esta tarea? Allí el autor formula una imprecisa referencia al “Poder”. Tal sería el responsable de “salvar de su inminente ruina nuestra nacionalidad y nuestra raza”.

Para mediados de la década de 1840, Sastre dejó San Fernando y regresó a la ciudad de Buenos Aires. Trabajó junto a Francisco Majesté

en la subdirección del Colegio Republicano Federal y acreditó formalmente su adhesión a la causa federal. En 1846 el establecimiento fue fusionado con el Colegio del Plata y por un motivo que no resulta claro (o bien porque sus tareas fueron innecesarias al producirse la fusión, o bien por su negativa a convertirse en redactor del diario rosista *La Gaceta Mercantil*), lo que se sabe es que Sastre buscó nuevos rumbos. Empezó una recorrida que lo llevó, previo paso por Santa Fe, a Entre Ríos. Allí, Urquiza lo convocó para afirmar un sistema de enseñanza primaria. En 1849, el Estado entrerriano sancionó un reglamento para las escuelas que tuvo como principal funcionario a un inspector visitador. Con tal cargo fue designado Marcos Sastre³¹.

En el marco de sus tareas, Sastre se abocó a la inspección de escuelas, a la edición de textos y a la uniformización de métodos de enseñanza. El conjunto de estas actividades muestran la renovada atención que el Estado le prestó a la escolarización. En lo que respecta a la primera, Sastre fue un inspector que efectivamente pudo trasladarse de pueblo en pueblo para poner en práctica las directrices prescriptas por el reglamento provincial³². Su presencia trastoca el modo en que hasta entonces se habían hecho las inspecciones. Al recorrer las es-

³¹Archivo Histórico de la Provincia de Entre Ríos, Fondo Hacienda, serie XI, Instrucción Pública, Departamento de Paraná, caja 1, legajo 19.

³²En Entre Ríos consiguió que el gobierno le entregue una “carretilla con toldo” para trasladar los útiles e impresos que repartía en sus visitas. Unos años después, en 1855, cuando en la campaña de Buenos Aires realizaba tareas similares, informó que debió permanecer más tiempo del previsto en la Villa de Mercedes “asistiéndose de una caída del caballo”. Las referencias a la carretilla están en: Archivo General de la Nación, Sala VII, fondo Urquiza, legajos 1497 y 1508, f. 2 y 107. La mención de la caída del caballo se encuentra en: Archivo Histórico de la Provincia de Buenos Aires, Dirección General de Escuelas, legajo 23, carpeta 1790.

cuelas, Sastre evaluaba maestros, resolvía problemas de infraestructura y repartía manuales e impresos. Así le refirió desde Concepción del Uruguay a Urquiza:

“Me ocupo actualmente en el arreglo de la escuela de varones. Enseguida pasaré a la de mujeres. Para concluir necesitaré 8 o 10 días mas, pues son mas numerosas estas escuelas, y el arreglo que hago es práctico, asistiendo yo a las escuelas en todas las horas de enseñanza hasta que los preceptores se instruyen perfectamente del orden de las distribuciones y del método de enseñanza.” (Archivo General de la Nación, Sala VII, fondo Urquiza, legajos 1508, f. 68)

Su propuesta educativa se encontraba articulada socialmente al contexto en que se desarrollaba. En lugar de adoptar estilos foráneos, consideraba que era necesario reflexionar sobre las especificidades de la región. Además había un saber y un método acerca de la forma en que se debía enseñar que no podría ser dejado librado al libre albedrío. Así lo llevó adelante Sastre, tanto en sus textos como en sus actividades de inspector³³. Como ejemplo de esta aspiración, confeccionó e imprimió planillas que completó en las visitas que realizó.

³³No faltaron, claro está, maestros renuentes a cambiar. En tal sentido es de interés el informe que Sastre eleva acerca de su intervención en oposición a las respuestas que le ofrecía el Presbítero Martín Aramburu a quien, finalmente, cesanteó. Archivo General de la Nación, Sala VII, fondo Urquiza, legajos 1509, f. 23.

CUADRO DE LAS SECCIONES	
<p>De que se componen las Clases de una Escuela de primeras letras, sea de varones ó de mugeres.</p> <p>Estado de la escuela de varones de la Concepción del Uruguay, según los Exámenes generales hechos en 11, 12, y 13 de Diciembre de 1853, por la Comisión Organizadora y el Inspector General.</p> <p>Nombre de los alumnos 215.</p>	
<p>CLASE DE DOCTRINA CRISTIANA.</p>	
<p><i>Alumnos</i></p> <p>16 Sección 1.ª — Saben casi toda el Catecismo, y el Ayudar a leer.</p> <p>21 Sección 2.ª — Saben todo el Catecismo, y asistieron al <i>Alfabeto Latino</i>.</p> <p>0 Sección 3.ª — Saben 1.ª 2.ª y 3.ª parte del Catecismo, y están estudiando la 4.ª parte.</p> <p>0 Sección 4.ª — Saben 1.ª y 2.ª parte, y están estudiando la 3.ª parte.</p> <p>0 Sección 5.ª — Saben la 1.ª parte, y están estudiando la 2.ª parte.</p> <p>0 Sección 6.ª — Saben todo lo que precede a la Declaración de la Doctrina, y nada estudiado la 1.ª parte.</p> <p>0 Sección 7.ª — Están aprendiendo las oraciones y demás que precede a la Doctrina de la Doctrina.</p> <p><i>Algunos de los alumnos de la catequesis se van para estudiar los fundamentos de la doctrina y la gramática, para adelantarse a la Universidad de Buenos Aires, y otros se van a estudiar la Doctrina.</i></p> <p>21. A la hora compite.</p>	<p>CLASE DE ARITMÉTICA.</p> <p>Dos Secciones.</p> <p>Sección 1.ª — Da la Regla de tres adelantada. Dan la aritmética de memoria.</p> <p>Sección 2.ª — Están en los números quebrados, y dan las lecciones de aritmética.</p> <p>Sección 3.ª — Están en los números quebrados y dan lecciones de aritmética.</p> <p>Sección 4.ª — Están en partir por entero, y dan lecciones de aritmética.</p> <p>Sección 5.ª — Están en medio partir. Saben restar. No dan lecciones de aritmética.</p> <p>Sección 6.ª — Están en multiplicar por entero, y restar. No dan la tabla de multiplicar y la numeración completa.</p> <p>Sección 7.ª — Están en medio multiplicar y en numeración completa. Dan lección de la tabla.</p> <p>Sección 8.ª — Están en sumar por entero, en numeración de los guarnidos y dan la tabla.</p> <p>Sección 9.ª — Están en medio sumar. Saben numeración de dos guarnidos. Dan la tabla.</p> <p>Sección 10.ª — Aprenden a formar los guarnidos y la numeración de dos guarnidos.</p> <p><i>Algunos de los alumnos se van a estudiar la Doctrina y la Gramática.</i></p> <p>Seis Secciones.</p> <p>Sección 1.ª — Analogía, Sintaxis, Prosodia, Ortografía, Análisis general.</p> <p>Sección 2.ª — Analogía y Sintaxis. Todos los verbos irregulares. Análisis de analogía y sintaxis.</p> <p>Sección 3.ª — Analogía. Verbos substantivos, auxiliares y los regulares. Análisis de analogía.</p> <p>Sección 4.ª — Definición de todas las partes de la oración. Verbo Ser, verbo Haber y las cuatro conjugaciones de los verbos regulares.</p> <p>Sección 5.ª — Definiciones de todas las partes de la oración.</p> <p>Sección 6.ª — Primeras lecciones. Comparación de los <i>Adjetivos</i> y los <i>Adverbios</i>.</p> <p><i>Algunos de los alumnos se van a estudiar la Doctrina y la Gramática.</i></p>
<p>CLASE DE LECTURA.</p>	
<p>7 Sección 1.ª — Los que leen bien en cualquier libro, y se especializan en la lectura de <i>historias</i>.</p> <p>12 Sección 2.ª — No leen tan bien como los precedentes, se especializan en <i>historias</i>.</p> <p>16 Sección 3.ª — Lectura en tercer grado respecto de las secciones precedentes. Leen medianamente y se especializan en <i>historias</i>.</p> <p>16 Sección 4.ª — Lectura en cuarto grado. Leen lentamente.</p> <p>16 Sección 5.ª — Lectura en quinto grado. Leen mal en libro.</p> <p>14 Sección 6.ª — Leen <i>mal</i> en cualquier libro, y se especializan en la <i>lectura de historias</i>.</p> <p>13 Sección 7.ª — Leen <i>mal</i> en cualquier libro, y se especializan en la <i>lectura de historias</i>.</p> <p><i>Todos estos niños son enseñados por el método del deletreo, con un material del siguiente género, por el profesor.</i></p>	<p>CLASE DE ESCRITURA.</p> <p>Ocho Secciones.</p> <p>26 Sección 1.ª — Los que escriben bien, carácter fino y sin <i>quebraduras</i>.</p> <p>20 Sección 2.ª — Escriben medianamente, carácter fino de <i>los libros</i>.</p> <p>17 Sección 3.ª — Escriben medianamente, en regla <i>apenas</i>, por muestra.</p> <p>13 Sección 4.ª — Escriben bien en regla <i>mediana</i>.</p> <p>0 Sección 5.ª — Escriben medianamente en la regla <i>mediana</i>.</p> <p>26 Sección 6.ª — Escriben medianamente en la regla <i>mediana</i>.</p> <p>14 Sección 7.ª — Escriben mal en la regla <i>mediana</i>.</p> <p>0 Sección 8.ª — Los que escriben en <i>piezas</i> o <i>tabla negra</i>.</p> <p><i>Algunos de los alumnos de la catequesis se van a estudiar los fundamentos de la doctrina y la gramática, para adelantarse a la Universidad de Buenos Aires, y otros se van a estudiar la Doctrina y la Gramática.</i></p>
<p>CLASE DE LABOR, EN LA ESCUELA DE MUJERES.</p>	
<p>Sección 1.ª — Bordado de <i>realce</i> en <i>sedas</i>. Bordado en <i>cañavé</i> y <i>lana costura</i>.</p> <p>Sección 2.ª — Punto de <i>mallo</i>. Bordado blanco, en <i>cañavé</i>, y <i>lana costura</i>.</p> <p>Sección 3.ª — Bordado en blanco. Punto de <i>riñón</i>. Marca de <i>dos caras</i>; y <i>lana costura</i>.</p> <p>Sección 4.ª — Punto de <i>raíces</i>. Costura de <i>valera</i>. <i>Mayer</i>. Hacer <i>arrollados</i>.</p> <p>Sección 5.ª — Hacer <i>botones</i>. Formar <i>pliegues</i>. <i>Ojalos</i>. <i>Repuñón</i>.</p> <p>Sección 6.ª — <i>Dobladillos</i>. Punto de <i>gavato</i>. <i>Bastilla</i>. Punto <i>atras</i>.</p>	<p>Sección 1.ª — Bordado de <i>realce</i> en <i>sedas</i>. Bordado en <i>cañavé</i> y <i>lana costura</i>.</p> <p>Sección 2.ª — Punto de <i>mallo</i>. Bordado blanco, en <i>cañavé</i>, y <i>lana costura</i>.</p> <p>Sección 3.ª — Bordado en blanco. Punto de <i>riñón</i>. Marca de <i>dos caras</i>; y <i>lana costura</i>.</p> <p>Sección 4.ª — Punto de <i>raíces</i>. Costura de <i>valera</i>. <i>Mayer</i>. Hacer <i>arrollados</i>.</p> <p>Sección 5.ª — Hacer <i>botones</i>. Formar <i>pliegues</i>. <i>Ojalos</i>. <i>Repuñón</i>.</p> <p>Sección 6.ª — <i>Dobladillos</i>. Punto de <i>gavato</i>. <i>Bastilla</i>. Punto <i>atras</i>.</p>
<p>ADVERTENCIA — Este Cuadro de las Secciones, debe siempre acompañar al Registro de Clasificaciones, y al Estado demográfico, porque es una clave necesaria para su inteligencia.</p>	

Imagen 1. Cuadro correspondiente a la escuela de varones de Concepción del Uruguay que contaba con 215 alumnos en diciembre de 1850³⁴.

³⁴Archivo General de la Nación, Sala VII, fondo Urquiza, legajos 1509. f. 61.

Sobre una grilla impresa, el inspector tomaba notas y agregaba observaciones. Además de detallar la cantidad de alumnos apuntaba indicaciones tales como: “malísima la posición del cuerpo, y de la pluma, para escribir”.

Un último punto que puede señalarse acerca de esta modulación se refiere a la edición de textos. Sastre publicó muchas obras: *Guía para el preceptor*, *Consejos de Oro para la niñez*, *Curso de lengua castellana*, *Compendio de historia sagrada...* Entre estos, se destaca *Anagnosia, o arte de leer* que, según refiere el propio autor, empezó a hacer circular como manuscrito hacia 1845³⁵. Allí se proponía un método de aprendizaje de la lectura que descartaba la enseñanza inicial con el alfabeto y el deletreo. En las 28 páginas en que estaba constituido el texto se resaltaban tres reglas: 1) no enseñar el alfabeto, 2) no deletrear, 3) y no dejar que el alumno pase de una lección a otra sin que tenga muy bien sabida la precedente. El estudio de las letras, y en particular de las consonantes, se realizaba mediante lecciones consecutivas de sílabas y palabras, y no desde las letras en sí mismas. Así se constituía una especie de primer paso en lo que luego maduraría como la querrela de los métodos, y que refiere a la problematización de una tarea que, en las décadas previas, no parece haberse constituido como un tema significativo.

De los márgenes de la ciudad letrada a la pedagogía

Durante la primera mitad del siglo XIX hubo maestros que reflexionaron sobre el Estado y la educación. Tal enunciación no se presenta desde una mirada sesgada a la media docena de figuras que alcanza-

³⁵Así lo indica el autor en la introducción de la edición de 1858.

ron cierta notoriedad. La mayor parte de los maestros retratados no fueron destacados pedagogos. Esta perspectiva, lejos de suponer un déficit, permite situar la mirada sobre proyectos o experiencias no siempre exitosos ni rutilantes.

Las innovaciones sugeridas en los planes o proyectos estudiados en este capítulo no dejaron una profunda huella. La ligera estela que se ha seguido ha debido ser reconstruida recuperando jirones o fragmentos incompletos, con interrogantes acerca de las trayectorias de los protagonistas que no siempre han podido ser saldados como se hubiera deseado. Los preceptores tomados en cuenta no fueron miembros de la elite letrada. Solo coyunturalmente se identificaron como parte de un grupo y, con frecuencia, su permanencia en la actividad fue breve. Hubo una tensa relación de ellos tanto con los Estados, como con la sociedad en que se desempeñaban que, según la interpretación aquí ofrecida, encontró una modulación hacia mediados del siglo XIX. Si en las primeras décadas del siglo, la posibilidad de intervenir en la sociedad fue pobre, tal situación se vería alterada con el correr de la década de 1840. La capacidad de operar sobre las escuelas fue uno de los aspectos que distinguió el lugar de Marcos Sastre. Entonces se dieron condiciones sociales, políticas e institucionales que permitieron la emergencia y consolidación de hombres abocados a lo pedagógico.

| CAPÍTULO II |

Maestro, inspector e intelectual: la biografía de Juan Francisco Jáuregui (1870-1960)

Laura Graciela Rodríguez

Introducción³⁶

En este capítulo nos proponemos reconstruir la biografía de Juan Francisco Jáuregui, con foco en su trayectoria como funcionario en el Estado e intelectual. Hijo de inmigrantes pobres, nacido en 1870 en una zona rural de Marcos Paz (provincia de Buenos Aires), hizo los tres primeros años de la primaria, adquirió su título de maestro elemental después de aprobar un examen y se dedicó a ejercer la docencia desde 1886 hasta su muerte, en 1960. Sin haber cursado nunca la escuela secundaria ni la universidad, ocupó cargos de ayudante, maestro, director, y ya mudado a la ciudad de La Plata, de inspector (1908-1923), consejero de educación (1923-1927) y director general de escuelas (1943). Además, fue director de la Escuela Normal Popular de La Plata (1926-1946), profesor de Literatura de las Escuelas Normales Nacionales y de Comercio y director de escuelas de la provincia de Corrientes en 1929. Cuando era inspector, conoció y se hizo amigo de la

³⁶Agradezco la lectura y los comentarios a este texto de Raquel Gail, Ariel Ghizzardi, Flavia Fiorucci, Javier G. Bonafina, José Bustamante Vismara, Mara Petitti y Germán Soprano.

maestra y escritora Herminia Brumana y luego trabó amistad con su esposo, el dirigente socialista Juan Antonio Solari, con quien mantuvo un intercambio epistolar durante dos décadas. Jáuregui era un apasionado defensor de Sarmiento, de los liberales de la generación del '80 y del laicismo. Si bien sus biógrafos remarcaban que se mantuvo alejado de la “política activa”, se afilió a la Unión Cívica Radical en la década de 1940, fue crítico del peronismo y, desencantado con el radicalismo, se pasó a las filas del Partido Socialista hacia el final de su vida.

Distintos referentes e instituciones le organizaron homenajes que siempre contaron con la presencia de las autoridades políticas de ese momento: cuando Manuel Fresco gobernaba la provincia de Buenos Aires, en 1936; durante el peronismo en 1946, 1947, 1950 y 1951, y con motivo de su sepelio, en 1960. Se creó una fundación con su nombre y se escribieron tres biografías: *La vida de un maestro (Un romántico de la Pedagogía)* de su alumna Sara del Carmen Ugazzi (1953), *Un maestro: Juan Francisco Jáuregui* de Juan Antonio Solari (1955) y *Vidas educadoras del maestro e inspector Rodolfo Pérez Duprat* (1970).

En este capítulo analizaremos la trayectoria de Jáuregui y nos tendremos en cómo se inició en la docencia, los distintos puestos que ocupó en el Estado, el contenido de sus escritos en la revista oficial y su inserción en redes de intelectuales socialistas. Pretendemos mostrar, en primer término, que su recorrido en el Estado y como intelectual fue ambiguo y complejo, ya que al tiempo que profesaba un laicismo sin concesiones, mantuvo vínculos con distintas personas, organizaciones y gobiernos que comulgaban con la idea de que el sistema de enseñanza público debía ser católico. En segundo término, señalaremos que si bien Jáuregui se había convertido en un alto funcionario, nunca perdió cierto margen de autonomía. Veremos que en el Estado

cumplió funciones intelectuales que excedían el ámbito educativo y en ocasiones criticó al poder político públicamente. En suma, la vida de Jáuregui estuvo lejos de ser lineal e inequívoca. Durante sus 90 años transitó espacios diversos y atravesó distintas situaciones de manera airosa gracias a una combinación de cualidades personales y circunstancias del azar que jugaron en cada momento un papel determinado.

Este texto contiene siete apartados ordenados cronológicamente: el primero habla de los inicios de la trayectoria vital de Jáuregui (1870-1908); el segundo y tercero relatan su experiencia como inspector y consejero general (1908-1927); el cuarto menciona su desempeño al frente de la Escuela Normal Popular (1926-1946), el quinto describe los primeros homenajes que recibió; el sexto, su segundo paso por la función pública (1943-1944) y la relación con referentes del Partido Socialista y por último, se plantean algunas reflexiones breves sobre sus tres biógrafos y los textos que ellos escribieron.

Cómo llegar a ser maestro (1870-1908) y su simpatía por los “revolucionarios”

En este apartado describiremos la manera en que Juan Francisco Jáuregui llegó a ser maestro titulado sin cursar en ninguna Escuela Normal (que funcionaban desde 1870). Observaremos que esa forma de acceso fue común en la trayectoria de varios varones de orígenes humildes –como su amigo Ramón Melgar y otros– que no consiguieron becas o no tuvieron recursos económicos para trasladarse a las ciudades donde estaban esas escuelas. Es decir, a fines del siglo XIX todavía convivían distintas formas de ingresar y hacer carrera en la docencia, y esta realidad indica que la heterogeneidad era la marca de la época.

Jáuregui era hijo de españoles vascos y había nacido en 1870 en la localidad de Marcos Paz, al oeste de la provincia de Buenos Aires, dependiente del partido de Merlo. A los cinco años ingresó a la única escuela del pueblo donde aprendió a leer y escribir con el libro *Anagnosia* de Marcos Sastre y su método de deletreo³⁷. Cuando cursaba el tercer año de la primaria, sus padres se mudaron a una estancia para trabajar en un puesto al cuidado de ovejas. Al poco tiempo, su hermana mayor lo llevó a vivir con su esposo a otra estancia cercana. Su cuñado tenía una biblioteca importante y Juan Francisco aprovechó para leer y formarse mientras hacía las labores en el campo. A los quince años volvió a Marcos Paz con sus padres (Ugazzi, 1953; Duprat, 1970).

Una vez en Marcos Paz, el cuñado de Jáuregui se enteró de que hacía falta nombrar un “ayudante” para el primer grado y le propuso a Juan Francisco que se inscribiera como alumno en la escuela de varones. En la provincia de Buenos Aires regía la Ley de Educación sancionada en 1875, cuyo mentor era Domingo F. Sarmiento. La norma establecía que la Dirección General de Escuelas (DGE) estaría organizada en tres instancias: Director general (con rango de ministro), Consejo General (siete miembros) y los Consejos Escolares en cada distrito. Los Consejos Escolares inicialmente podían nombrar y contratar a los maestros, establecer nuevas escuelas, dirigir y disponer de las rentas y velar por el cumplimiento de la obligatoriedad, entre otras funciones. En general, la relación entre los integrantes de los Consejos Escolares y las autoridades centrales estaba teñida de malos entendidos y conflictos respecto a cuál era el grado de autonomía efectivo que tenían los consejeros. Una vez en la escuela, Jáuregui se destacó como

³⁷Sobre Sastre, ver el Capítulo I de José Bustamante Vismara, en este libro.

estudiante y fue designado como ayudante por el Consejo Escolar de la Escuela N° 1. En 1886, el director de la escuela le solicitó por carta a Juan Manuel Ortiz de Rozas, director general de escuelas, la aprobación de esa designación³⁸. En respuesta, los inspectores aceptaron que Jáuregui fuese ayudante de primer grado.

En la Ley de Educación estaba previsto que los ayudantes o cualquier aspirante que no pudiese cursar en la Escuela Normal, adquiriese el título de maestro previa aprobación de un examen ante las autoridades del Consejo General de Educación. El control sobre las personas que ejercían sin título se hizo cada vez más estricto y hubo casos resonantes, como el del poeta y escritor Pedro B. Palacios, más conocido como “Almafuerte”, a quien las autoridades dejaron cesante después de haber trabajado como maestro durante 20 años.

En 1888, mientras era ayudante, a Jáuregui le tocó vivir un momento sobresaliente de la vida política del país, como fue la muerte de Domingo F. Sarmiento en Paraguay. A propósito de recibir los restos del prócer en Buenos Aires, el Consejo Escolar de Marcos Paz envió una delegación de doce alumnos y eligió a Jáuregui para que los acompañara, junto con el presidente del Consejo y el director de la escuela.

Después de cuatro años como ayudante, en 1890 Jáuregui decidió presentarse a rendir las pruebas para optar por el título de maestro infantil y tres años después obtuvo el título de maestro elemental, lo que le valió un homenaje de los políticos y familias de Marcos Paz. El festejo se justificaba porque, de acuerdo con la revista oficial, la mayoría de los aspirantes desaprobaba estos exámenes. En su rol de

³⁸La condición de alumno destacado era el primer paso para convertirse en ayudante y luego, en maestro.

maestro, Jáuregui eligió a su amigo Ramón Melgar como ayudante³⁹. Melgar siguió una trayectoria ascendente como la de Jáuregui, y llegó a ser nombrado director del Colegio Nacional de la ciudad de Dolores por el ministro Joaquín V. González. Igual que aquél, también sería objeto de homenajes y biografías.

A los veinte años, Jáuregui se mudó a Las Heras para ejercer una suplencia como director de la Escuela N° 1. Allí colaboró con el periódico local y se hizo simpatizante de los “revolucionarios” que fundarían la Unión Cívica Radical (UCR). Al poco tiempo, el director fue restablecido, por lo que Jáuregui volvió a Marcos Paz. En ese nuevo período organizó conferencias pedagógicas, fomentó la creación de un Museo de Historia Natural y organizó una huerta. Al estallar la revolución radical de 1893, él y Melgar se unieron a los disidentes que habían tomado la comisaría. Unos días después, se incorporaron al grupo que dirigían Leandro N. Alem e Hipólito Yrigoyen, quienes tomaron la ciudad de La Plata por medio de las armas. Impresionados por los acontecimientos, volvieron a Marcos Paz auxiliados por un inspector de escuelas y según su biógrafa, “Jáuregui resolvió mantenerse en sus ideales pero sin hacer política activa pues comprendió (...) que el educador se debe única y exclusivamente a su labor docente para hacer patria, sin inmiscuirse en la política, con riesgo de perturbarlo todo” (Ugazzi, 1953, p. 38).

En 1897, Jáuregui se casó con Antonia Ibarlucía, con quien tuvo ocho hijos. Dedicada con exclusividad a las tareas del hogar y al cui-

³⁹La Junta de Estudios Históricos de Marcos Paz ha puesto a disposición la foto más antigua de su archivo. Es de 1891 y muestra al maestro Jáuregui y su ayudante Ramón Melgar en la escuela (disponible en <http://i2.wp.com/www.horadeinformarse.com.ar/wp-content/uploads/2013/06/Ramon-Melgar-y-sus-alumnos-1891-copia-2.jpg>).

dado de los hijos, Antonia fue una pieza clave para sostener el trabajo de su esposo, que en sus años de inspector debió permanecer mucho tiempo de viaje visitando las escuelas de otros distritos.

Los años de inspector (1908-1923): actuar como intelectuales, promover el nacionalismo, la educación popular y la preparación para la vida

En 1908, Jáuregui fue nombrado inspector seccional en comisión y en enero de 1909 resultó confirmado, por lo que decidió mudarse a la ciudad de La Plata con su familia⁴⁰. Además de velar por las normas y controlar a los directores y maestros, desde el Estado también se consideraba que los inspectores debían cumplir funciones intelectuales que excedían lo educativo. Por ejemplo, un artículo publicado en la *Revista de Educación* en 1905 sostenía que los inspectores debían apoyarse en las disposiciones legales y la reglamentación, pero necesitaban “cierta independencia de acción”. El inspector debía tener la “posibilidad de vincularse con el elemento social dirigente, con las autoridades y con el pueblo y tiempo para que el funcionario pueda darse a conocer como elemento de cultura social, como un intelectual y como

⁴⁰Existe una variada bibliografía sobre trayectorias de inspectores del Consejo Nacional de Educación que actuaron en las provincias, la Capital Federal o los Territorios Nacionales a fines del siglo XIX y durante las primeras décadas del siglo XX. Sin ánimo de ser exhaustivos, disponemos de biografías de Raúl B. Díaz (Fiorucci, 2014; Lanzillotta, 2014), Horacio Ratier (Teobaldo, 2011; Puiggrós, 2012), sobre los inspectores en los Territorios de Río Negro y Neuquén (Teobaldo, 2011), como parte de la incipiente burocracia educativa nacional (Legarralde, 2007) y/o de la provincia de Buenos Aires (Dussel, 1995; Pineau, 1997). Asimismo, contamos con trabajos que se preguntan de qué forma algunos maestros normalistas cumplieron el papel de “intelectuales pedagógicos” y “mediadores culturales” en las comunidades en las que les tocó desempeñarse (Lionetti, 2013; Fiorucci, 2012).

un hacedor de buenas obras”⁴¹. En tanto representante del Consejo Escolar y del Director General, debía transmitir las instrucciones de aquellos y las suyas propias, “derramándolas en el vasto escenario de la provincia”, en “conversaciones, conferencias, discursos y artículos de diarios, con palabra persuasiva, insinuante y reveladora”⁴².

Desde su nombramiento, Jáuregui comenzó a escribir periódicamente en la *Revista de Educación* de la DGE. Sus primeros artículos tocaban temas específicos de su función: las asociaciones infantiles, las sociedades de socorros mutuos, poemas dedicados a la Revolución de Mayo y al día del árbol, un cuento sobre el jilguerito y homenajes en ocasión de los fallecimientos de dos maestros⁴³.

Al igual que muchos intelectuales de esa época, Jáuregui expresaba su admiración por el libro *La restauración nacionalista* (1909) de Ricardo Rojas y una preocupación por el rol que la escuela debía cumplir en la nacionalización de los extranjeros y la necesidad de afianzar la enseñanza del idioma, la geografía y la historia. Al mismo tiempo, criticaba a quienes promovían la “aversión” y “animosidad” hacia los inmigrantes, ya que del “elemento extranjero somos deudores de nuestro progreso en todas las ramas de la actividad humana”⁴⁴. Hacia

⁴¹Latorre, C. (1905). “Inspección” en: *Revista de Educación* [en adelante RE], 5, p. 285.

⁴²Latorre, C. (1905). “Inspección. RE, 5, p. 285.

⁴³Jáuregui, J. F. (1908). “Las sociedades argentinas de socorros mutuos”, en: RE, 11/12, pp. 955-958; (1909). “Las asociaciones infantiles”, en: RE, 7/8/9, pp. 619-624; (1911). “La muerte del jilguerito” (cuento), en: RE, pp. 337-39; (1911). “La revolución de mayo y sus próceres” (versos y recitado), en: RE, 7, pp. 129-138; (1911). “La fiesta del árbol” (versos), en: RE, pp. 240; (1915). “Homenaje”, en: RE, 4, pp. 429-437; (1916). “Juan R. Bourimborde”, RE, 8, pp. 914-916.

⁴⁴Jáuregui, J. F. (1911). “El partido de Villarino”, en: RE, 6, pp. 31-39.

1911, en relación con las colonias rusas del partido de Villarino, Jáuregui informaba que los inmigrantes habían escuchado con mucha atención y buena disposición sus conferencias sobre Historia y Geografía nacional. Otra área sobre la que solía escribir era Lengua y Literatura. En general, en sus artículos Jáuregui no pretendía teorizar; conocía y citaba a los pedagogos como Mercante y a otros positivistas, pero siempre mencionaba que su conocimiento estaba basado principalmente en su “larga experiencia de maestro, y de maestro apasionado por la enseñanza de esta materia”⁴⁵.

Jáuregui fue además un entusiasta promotor de la “educación popular”, encarnada en las Escuelas Normales Populares (ENP) y las Escuelas Nocturnas de Puertas Abiertas. Estas instituciones habían sido impulsadas por el director general Enrique Urien en 1912, quien había planteado su necesaria expansión en toda la provincia de Buenos Aires, aunque advertía que como los recursos eran “escasos por no decir nulos”, en buena medida estas escuelas debían ser financiadas por las comunidades⁴⁶. En muchos casos, fueron los inspectores de sección los que presentaron la propuesta a los vecinos.

El inspector explicaba que la creación de las ENP venía a solucionar

⁴⁵Jáuregui, J. F. (1913). “Lectura expresiva escolar”, en: *RE*, pp. 72-82. Algunos investigadores han interpretado que Jáuregui se ubicaba dentro de las corrientes pedagógicas del espiritualismo y del activismo (Dussel, 1995; Pineau, 1997). Una especialista ha apuntado que sus libros de lectura tenían la marca de los escolanovistas (Braslavsky, 1993). Como Jáuregui no fue un teórico sistemático de la pedagogía, antes que ubicarlo en una escuela determinada, preferimos atenernos al contenido de sus escritos, que en su conjunto muestran tanto su admiración por los pedagogos positivistas, Sarmiento, los liberales y el laicismo, como su preferencia por una escuela activa, vinculada a la naturaleza y menos autoritaria.

⁴⁶Anónimo. (1913). “La Escuela Normal Popular de Morón”, en: *RE*, pp. 188-396.

“un gran problema”, como era la formación regular del profesorado, indispensable para proveer a las escuelas comunes de maestros competentes⁴⁷. Remarcaba que el problema era que los alumnos que no podían cursar en las Escuelas Normales y optaban por rendir los exámenes anuales que tomaban las autoridades del Consejo General de Educación (como había hecho el propio Jáuregui), fracasaban en su gran mayoría. Según su interpretación, esto ocurría, no porque los aspirantes carecieran de inteligencia o aptitudes, sino porque no habían adquirido “la disciplina mental que proporcionaba un estudio regular y metodizado”. A esto se le sumaban los problemas económicos, como el costo de las lecciones particulares, el traslado y la permanencia en La Plata.

Así, impulsadas por el Estado pero sostenidas económicamente en parte por la comunidad, las ENP tenían como función prioritaria preparar a los aspirantes para rendir y obtener el título de maestro normal, con la diferencia de que los exámenes se tomaban en la misma localidad y no en La Plata. Se ingresaba con 14 años y se debía abonar una cuota mensual, que según Ugazzi, “aumentaba anualmente al incorporarse un nuevo curso, pues los profesores eran retribuidos en sus funciones con el dinero obtenido de esta contribución” (1953, p. 106). En ocasiones, el Ministerio de Justicia e Instrucción Pública aportaba parte del financiamiento pagando los sueldos del director y de algunos profesores. Las ENP inicialmente tenían reglamentos internos y con el tiempo se hizo necesario homologar sus programas y los estatutos con los de las Escuelas Normales nacionales. Las primeras ENP se fundaron en Mercedes y Avellaneda, y fueron más de 30 en toda

⁴⁷Jáuregui, J. F. (1913). “Las escuelas normales populares y las nocturnas de puertas abiertas”, en: *RE*, pp. 587-595.

la provincia. Sin embargo, los numerosos problemas que afrontaron, tanto económicos como normativos, hicieron que solo seis lograsen perdurar en el tiempo y convertirse en Normales Nacionales: La Plata, Ayacucho, Bragado, General San Martín, Junín y Luján.

Jáuregui creía que las ENP debían preparar al aspirante para la enseñanza en acción y no puramente verbalista, ya que la escuela solo tenía valor como “preparación para la vida”. Era necesario, pues, que en estas ENP se preparara un magisterio “pleno de energías, optimista, patriota y encariñado con su pueblo para hacer desde el aula esa revolución pacífica”⁴⁸.

Por otro lado, las Escuelas Nocturnas de Puertas Abiertas tenían un origen y funcionamiento similar. Desde la revista oficial se aseguraba que estas escuelas permitirán al adulto recibir los conocimientos que respondiesen a las necesidades del momento, “gracias a la altruista cooperación de los elementos ilustrados de cada localidad”.

Su rol como inspector general (1915-1923) y consejero general (1923-1927). El inicio de su amistad con Herminia Brumana

En 1915, el director general Matías Sánchez Sorondo nombró a Jáuregui al frente de la Inspección General de Escuelas, cargo que ocupó hasta 1923⁴⁹. El primer artículo de la *Revista de Educación* de esos años

⁴⁸Jáuregui, J. F. (1913). “Las escuelas normales populares y las nocturnas de puertas abiertas”, en: *RE*, p. 593.

⁴⁹Matías Sánchez Sorondo fue un referente de la derecha católica y antisemita argentina. En la década de 1930 y como senador del Partido Conservador, acusó de comunistas a los docentes y propietarios de las escuelas judías de Capital Federal, y logró que se cerraran trece instituciones. Ver: Visacovsky (2010).

era el “Informe del Inspector General” escrito por Jáuregui. Varios de los informes estaban basados en encuestas que había encargado a los directores y maestros de las escuelas. Los temas abarcaban la elección de textos escolares, los planes de estudios, los programas, los horarios, el servicio de inspección escolar, la inspección general, los libros de Geografía, la enseñanza de las manualidades y el magisterio⁵⁰. El contenido de los textos continuaba la tónica de los artículos anteriores: la necesidad de reforzar la educación nacionalista, adecuar la escuela a las necesidades prácticas y ser más comprensivo y menos autoritario con estudiantes y maestros.

En 1918 Jáuregui conoció a la maestra normal y escritora Herminia Brumana, nacida en Pigüé (1897), cuando ejercía en su localidad natal. Brumana había fundado una revista y ese año editó su primer libro, *Palabritas*, compuesto por treinta y seis lecturas para niños⁵¹. El Consejo Escolar de Saavedra prohibió el uso del libro, acusándola de difundir ideas de izquierda y le exigió que dejara de escribir. La maestra, indignada, fue en persona hasta La Plata para entrevistarse con alguna autoridad y contarle la situación que estaba viviendo. Allí la recibió el inspector general Jáuregui, quien recordaba:

⁵⁰Jáuregui, J. F. (1917). “Elección de textos escolares”, en: *RE*, 4, pp. 355-376; (1917). “Informe del señor inspector general sobre la aplicación del nuevo plan de estudios”, en: *RE*, 3, pp. 227-247; (1918). “Encuesta sobre programas y horarios”, en: *RE*, 3, pp. 421-461; (1919). “Sobre el sistema argentino de escritura”, en: *RE*, 2, pp. 159-165; (1919). “Servicio de inspección escolar”, en: *RE*, 2, pp. 187-189; (1919). “A propósito de la Fiesta del Árbol”, en: *RE*, 3, pp. 282-293; (1919). “De la inspección general”, en: *RE*, 6, pp. 467-480; (1919). “De la inspección general”, en: *RE*, 7, pp. 597-601; (1920). A propósito de un libro de geografía”, en: *RE*, 4, pp. 279-287; (1920). “Criterio para la enseñanza de las manualidades”, en: *RE*, 5, pp. 393-419; (1920). “Informando un libro”, en: *RE*, 6/7, pp. 555-564; (1922). “A propósito de un libro de geografía”, en: *RE*, 4, pp. 279-287.

⁵¹Sobre Brumana, ver el capítulo IV de Paula Caldo, en este libro.

“Era Herminia la mujer de mentalidad más vigorosa, de más fina sensibilidad y de voluntad más firme que he conocido (...). Los caciques de aquel lugar querían crucificarla y un día se presentó en mi despacho de la Inspección General solita (...). Le tendí la mano y la defendí de sus torpes enemigos, haciéndoles saber que se cuidaran de molestarla.” (Solari, 1955, pp. 24-5)

A partir de ese momento, Brumana y Jáuregui entablaron una amistad y se mantuvieron en contacto por cartas. En una de ellas, Herminia le contaba que había leído las “Instrucciones del Inspector General a los inspectores de sección” (1919) y le habían parecido muy estimulantes. Terminaba diciéndole: “Yo trabajé mucho y bien. A pesar de los ataques personales del Consejo, que presta oído hasta al chisme femenino que tiene interés en decir que soy socialista cuando –la escuela es testigo– soy nada más que una buena maestra” (Solari, 1955, p. 26). Al ver que los miembros del Consejo Escolar no la dejaban tranquila, Jáuregui consiguió que trasladaran a Brumana a una escuela de Avellaneda. En 1921, Herminia se casó con el dirigente del Partido Socialista, Juan Antonio Solari. Jáuregui volvió a auxiliarla y la trasladó a una escuela de Capital Federal, donde vivía la pareja.

El documento “Instrucciones...” expresaba lo que Jáuregui consideraba que debía ser la tarea del inspector. “Los reglamentos y los programas”, decía, no podían “aplicarse estrictamente en todas las escuelas”, puesto que sus condiciones variaban “por muchas circunstancias”. Aconsejaba evitar “el tono autoritario, la actitud imperativa, el ceño hosco y la prisa por abandonar el aula”. Afirmaba que el inspector debía ser un “visitante cultísimo de la escuela y un colaborador eficaz del maestro” y criticaba duramente la práctica de ciertos inspectores de “entenderse únicamente con el director sin cambiar una

palabra con los maestro”, eso, concluía, era “detestable”⁵². Recordaba además que la higiene ocupaba un lugar preferente y que el Reglamento del Cuerpo Médico daba indicaciones precisas y claras que debían conocer todos los maestros. Recomendaba especialmente la lectura del texto *Higiene infantil*, escrito por el médico higienista Carlos S. Cometto⁵³.

Como parte del avance de la educación patriótica en las escuelas y el contexto más general de huelgas obreras e incidentes con los inmigrantes, en esos años la provincia mandó imprimir ocho mil ejemplares de “El sentimiento de la nacionalidad” escrito por Jáuregui⁵⁴. De acuerdo con un testimonio de la época, se distribuyó “en los tiempos en que este país se veía un poco conturbado por los acontecimientos anarco-comunistas que pretendían arraigar en nuestro medio” (Ugazzi, 1953, p. 188). En 1920, Jáuregui se manifestó en desacuerdo con la decisión de la DGE de autorizar a la Liga Patriótica Argentina a que organizara “brigadas patrióticas” en la escuela. El inspector no decía nada sobre el carácter violento y antisemita de la Liga, sino que explicaba que esa tarea de divulgación del patriotismo se superponía con su propia labor y con la de los maestros, puesto que estaban “haciendo patria silenciosamente dentro de los muros de las escuelas, con el enjambre de chicos que el Estado confía a su capacidad y patriotismo”⁵⁵.

⁵²Jáuregui, J. F. (1919). “Instrucciones del Inspector General de Escuelas a los Inspectores de Sección”, en: *RE*, pp. 243-281.

⁵³Sobre Cometto, ver el capítulo V de Adrián Cammarota, en este libro.

⁵⁴Acerca del origen de la educación patriótica en las escuelas, ver Bertoni (2001).

⁵⁵Jáuregui, J. F. (1920). “Liga patriótica argentina. Brigadas del magisterio. Dictamen de la Inspección General”, en: *RE*, 5, pp. 391-392. Luego de este episodio salieron algunas noticias más sobre las actividades de la Liga, por ejemplo, en relación a una comisión que fue a las provincias del norte para estudiar la salud de los niños. Ver: Anónimo. (1924). “La

En 1923, durante el segundo gobierno radical en la provincia de Buenos Aires, el director general Antonio Hiriart (1919-1926) ascendió a Jáuregui a Consejero General de Educación. Como consejero, presentó un proyecto de “Modificación de los planes de estudio de las Escuelas Normales Nacionales” que funcionaban en la provincia de Buenos Aires, con el objetivo de que los maestros normalistas se pudiesen adecuar mejor a los nuevos programas curriculares⁵⁶. Jáuregui se refería a que la escuela se mantenía en un plano de un “intelectualismo verbal y libresco” que no le servía de nada a la comunidad y por esa razón había que intensificar las actividades prácticas y las manualidades en todas las escuelas, tanto rurales como urbanas. En 1927, debió dejar su cargo de Consejero General porque había cumplido 41 años de antigüedad en la docencia provincial y tuvo que jubilarse.

Los años en la Escuela Normal Popular (1926-1946) y los primeros homenajes

En 1926 y durante 20 años, Jáuregui ejerció como director de la Escuela Normal Popular de La Plata, donde daba clases de Literatura. Ambos cargos dependían del Ministerio de nivel nacional. Además,

salud de los niños en las provincias del Norte. Una interesante nota de la Liga Patriótica Argentina”, en: *RE*, 4, pp. 971-72. Sobre la Liga Patriótica Argentina, ver, entre otros, McGee Deutsch (2003). El presidente de la Liga, Manuel Carlés, creía que la educación era prioritaria y orientó gran parte de su propaganda hacia los maestros, funcionarios, padres y estudiantes. Sin embargo, la formación de las brigadas despertó protestas en distintos lugares del país y finalmente hizo que la rama de educadores fuese reducida.

⁵⁶Jáuregui, J. F. (1923). “Formación de educadores para las escuelas primarias”, en: *RE*, 4, pp. 727-734. Otros artículos de esa época fueron: Jáuregui, J. F. y Drocchi, A. P. (1923). “Sobre una exposición de aspiraciones del magisterio”, en: *RE*, 4, p. 735; Jáuregui, J. F. (1924). “La obligación y el deber”, en: *RE*, 4, p. 987.

impartió Literatura en la Escuela Normal N° 2, en la Escuela Normal de Profesoras y en la Escuela de Comercio⁵⁷. En síntesis, nuestro hombre tenía 41 años de antigüedad docente en la provincia de Buenos Aires y estuvo alrededor de 40 años como profesor y director en establecimientos de jurisdicción nacional, en los cuales trabajó hasta su fallecimiento, acumulando un total de 74 años de actividad (1886-1960).

Creada en 1913, la ENP de La Plata estaba incorporada a la Escuela Normal N° 1 “Mary O’Graham”, fundada en 1888⁵⁸. La tarea de Jáuregui en la ENP se vio interrumpida en dos ocasiones: cuando entre 1929 y hasta la llegada del golpe de Estado de 1930, el gobierno radical lo designó interventor en la Inspección Nacional de la provincia de Corrientes, y la vez que fue consejero general de la DGE entre mediados de 1943 y febrero de 1944 (ver *infra*).

Al parecer, la ENP y la Normal gozaban de distinto prestigio. Uga- zzi nos acerca su testimonio sobre esta diferencia y recuerda la primera vez que se encontró con Jáuregui en 1932:

“Mi madre había hecho diversas gestiones para lograr mi ingreso en la Escuela Mary O’Graham, pero en aquellos tiempos era preciso disponer de poderosas influencias o bien poseer un apellido de renombre para conseguir un asiento en la misma. Y yo no poseía

⁵⁷La ENP de La Plata había sido dirigida por Francisco Brunet, quien tenía una trayectoria muy parecida a las de Jáuregui y Melgar. Brunet era hijo de inmigrantes, había hecho los primeros grados de la escuela primaria de Merlo y luego fue ayudante, maestro y director con tan solo veinte años de edad. Posteriormente, lo nombraron inspector en La Plata y director de la ENP de esa ciudad.

⁵⁸Sobre el proceso de creación de las primeras Escuelas Normales y la vida cultural que generó su llegada, ver Fiorucci (2012). Acerca de las escuelas de la ciudad de La Plata, ver Bonafina (2013).

ni una cosa ni la otra (...). Perdidas las esperanzas de ingresar a la escuela ya citada, por indicación de algunas amistades mi madre decidió presentarse a la Escuela Normal Popular (...) y el Destino había puesto a Juan Francisco Jáuregui frente a nosotras.” (Ugazzi, 1953, pp. 98-99)

Otro de los problemas era que ella tenía 11 años y se exigía entrar a los 14. Ugazzi relata que el director “viviendo tal vez nuestra propia amargura no se lo pensó dos veces (...) una vez más la bondad de su corazón superó a las frías y rígidas reglamentaciones” (1953, pp. 98-99).

Ese mismo año, Jáuregui integró la Comisión Organizadora del Congreso Sudamericano de Pedagogía junto con renombrados normalistas, funcionarios y especialistas de la época como Víctor Mercante, Clotilde Guillén de Rezzano, Juan Mantovani y Ernesto Nelson⁵⁹.

En 1936, el Centro de exalumnas y sus alumnas de la Escuela Normal Popular de La Plata le hicieron un homenaje a Jáuregui, al cumplir las “bodas de oro” en la enseñanza, es decir, los 50 años (1886-1936). Al parecer, la organización de este tipo de actos era bastante común en la época, así como la elaboración de biografías –en vida o póstumas– de maestros y profesores. Así se desprende de la lectura del libro *Vidas educadoras* de Rodolfo Pérez Duprat, las muchas biografías que escribió Solari y otras que publicó Ugazzi⁶⁰.

⁵⁹Estuvieron también Francisco Legarra, José Berutti, Rodolfo Pérez Duprat, Alfredo Calcagno, Carlos S. Cometto, Leopoldo Herrera, Pascual Lertora y Luis Ricagno.

⁶⁰Ugazzi, S. del C. (1982). *Personajes y educadores que transitaron la centuria platense*. La Plata: Municipalidad.

En relación a los homenajes que se organizaban en vida, la diferencia entre unos y otros estaba en la duración, la frecuencia y el dinero que se invertía en los festejos. Siguiendo el relato de Ugazzi, el organizado a Jáuregui duró dos días, involucró a muchas personas (funcionarios, políticos, intelectuales, maestros, profesores, alumnos) y requirió una gran inversión en dinero, aunque ella no especificaba cómo se financió. El primer acto fue a la mañana y al finalizar, Jáuregui se encontraba agradecido y emocionado⁶¹. En ese estado leyó un romance de su autoría: “Breve romance para mis alumnas de la Escuela Normal Popular”. A la tarde se disputó un torneo de pelota al cesto y las copas de los trofeos tenían grabadas el nombre de él y de su esposa. Hacia el anochecer, las alumnas organizaron otra reunión en el elegante Hotel Savoy, a la cual asistieron más de 200 personas. Al día siguiente se sirvió un almuerzo en el American Bar para el profesorado. Los diarios de la ciudad cubrieron ampliamente todos los eventos.

Ugazzi fundamentaba el agasajo haciendo referencia a sus cualidades personales: “con su bondad y su comprensión de todos nuestros problemas, nos tenía conquistadas” (1953, p. 114). Recordaba que como profesor, les entregaba los exámenes y “en todos había una nota amable, un consejo, un elogio, un estímulo; y para aquellas que le habían entregado la hoja con la consabida disculpa, una recomendación: menos atención a los ‘pavipollos’, y más para el estudio” (1953, p. 113)⁶².

⁶¹Estuvieron presentes el secretario de la Municipalidad, el inspector general de escuelas, el presidente y secretario del Consejo Escolar, intelectuales, delegaciones de profesores y alumnos de la Escuela Normal y de las escuelas incorporadas.

⁶²Los *pavipollos* eran los varones que acostumbraban a pararse en la esquina de la escuela para ver pasar a las alumnas.

El segundo homenaje fue en 1940, organizado por la Agrupación Bases de La Plata presidida por Francisco M. Timpone. Timpone y su grupo le habían entregado medallas de oro y plata al gobernador Manuel Fresco (1936-1940) y a sus funcionarios (Casas, 2010)⁶³. Entre otras cosas, Fresco era admirador de Mussolini y había impuesto la educación católica en la provincia de Buenos Aires. Timpone explicaba que la distinción a Jáuregui se enmarcaba en una serie de actividades destinadas a honrar “a la escuela platense y sus maestros”, y lo habían elegido debido a “la elocuencia de su mirada fatigada de tantas jornadas escolares, su cabeza ya encanecida en el yunque de todas sus horas largas de maestro y su espalda, ya encorvada también por la carga llena de gloria de su misión tan eminentemente educativa, que supone llevar por todos los caminos y hacia todos los rumbos de la perfección moral y cultural de nuestro querido pueblo” (Ugazzi, 1953, p. 126).

Tres años después de estos dos importantes eventos, Jáuregui fue convocado nuevamente a ocupar un alto cargo dentro de la DGE y aceptó participar de un gobierno que defendía la educación religiosa en las escuelas públicas.

⁶³De acuerdo con el estudio de Casas (2010), la Agrupación Bases estaba formada por intelectuales admiradores de la obra de Almafuerse. Se inscribían en el panteón liberal de la historia, debían su nombre al libro de Alberdi y exaltaban las figuras de Domingo F. Sarmiento, José Ingenieros, Joaquín V. González, Agustín Álvarez, Alejandro Korn y Leopoldo Lugones. Al mismo tiempo, fueron fervientes defensores de la literatura gauchesca y tuvieron como eje de su actividad literaria la difusión y revalorización de escritores regionalistas. En 1938 impulsaron un proyecto de ley para que se instaurara el Día de la Tradición en toda la provincia de Buenos Aires y meses más tarde, organizaron un homenaje a Sarmiento por el cincuentenario de su muerte. Para los integrantes de la agrupación, el liberalismo se combinaba sin conflictos con cierto nacionalismo de derecha.

El enfrentamiento con los nacionalistas católicos (1943-44)

Con el golpe de Estado de 1943, el gobierno ratificó la enseñanza católica en la provincia de Buenos Aires. Mariano Molla Villanueva fue nombrado director general de escuelas y llamó a Jáuregui y Duprat para integrar el Consejo General de Educación⁶⁴. En su libro, Duprat recordaba que Molla Villanueva aceptó el cargo con la condición de poder nombrar en el Consejo a “personas apolíticas” (Duprat, 1970). En septiembre, Jáuregui debió asumir durante un mes el máximo cargo provincial en ausencia de Molla Villanueva. Le tocó organizar el acto central en homenaje a Sarmiento, a quien le dedicó un encendido discurso⁶⁵.

En enero de 1944 asumió al frente de la DGE el zoólogo católico Emiliano Mac Donagh. En febrero, Jáuregui decidió renunciar, según sus propias palabras: “cuando tuve conocimiento de la designación de cierto funcionario para ocupar un alto cargo”. En una publicación, ese funcionario –seguía Jáuregui– “se mofaba y vilipendiaba” a Sarmiento, Alberdi, Echeverría, Andrade, Almafuerte, Rodó y Nervo. En consecuencia, el inspector consideraba “imposible tal designación” ya que la DGE tenía por “*numen* tutelar” a Sarmiento, cuyo retrato ocupaba “el sitio de honor en la galería de los directores generales en el salón de los actos públicos” (Ugazzi, 1953, p. 46; Solari, 1955).

Al no obtener ninguna respuesta del director general, Jáuregui presentó su renuncia a Mac Donagh explicando que “dicha persona”:

⁶⁴En la revista oficial escribió un homenaje a su amigo Melgar, ya fallecido. Jáuregui, J. F. (1943). “Ramón Melgar”, en: *RE*, 4, pp. 15-23.

⁶⁵Jáuregui, J. F. (1943). “En el día de Sarmiento”, en: *RE* 4, pp. 2-7.

“(…) había vilipendiado a Sarmiento brutal y procazmente (...). Que estimaba el cruzamiento de italianos y argentinos como una verdadera desgracia nacional, mofándose de tan numerosa como respetable inmigración (...). Que empleaba en las páginas dedicadas a Sarmiento y Almafuerite, frases y palabras pornográficas, indignas de una persona culta; Que agraviaba a la ciudad de La Plata al afirmar que le dan carácter los universitarios y cocheros.” (Ugazzi, 1953, p. 46; Solari, 1955)

Los biógrafos Ugazzi y Solari contaban esta anécdota, pero ninguno identificaba quién era el personaje al que se refería Jáuregui. Dedujimos que Jáuregui estaba hablando de Ignacio Braulio Anzoátegui, a quien probablemente Mac Donagh conociese de los Cursos de Cultura Católica⁶⁶. Anzoátegui había escrito en 1934 *Vida de muertos*, donde se dedicaba criticar e insultar a Domingo F. Sarmiento, José Mármol, Esteban Echeverría, Carlos Guido y Spano, Jorge Isaacs, Olegario V. Andrade, Evaristo Carriego, Almafuerite, Rubén Darío, Amado Nervo, José Enrique Rodó y Juan Bautista Alberdi. Sobre Sarmiento, por ejemplo, decía que había introducido “tres plagas: el normalismo, los italianos y los gorriones”. Como algunos integrantes del gobierno que asumieron con el golpe de 1943, Anzoátegui era un conocido católico antisemita, revisionista histórico e hispanista. Desconocemos si finalmente fue designado, pero sí sabemos que a mediados de 1944 el ministro de Justicia e Instrucción Pública de nivel nacional, Rómulo Etcheverry Boneo, lo nombró secretario de Cultura. Integraban la gestión otras personalidades afines, como el intelectual antisemita Gustavo Martínez Zuviría y Hugo Wast, que en diciembre de 1943 había sido el

⁶⁶Sobre Emiliano Mac Donagh, ver, entre otros, Rodríguez y Soprano (2015).

ministro que impuso la educación católica en las escuelas públicas de todo el país y en ese momento era director de la Biblioteca Nacional⁶⁷.

En la biografía escrita en 1955, Solari –ferviente antiperonista– advertía que:

“(...) esa torpe designación preanunciaba [refiriéndose al peronismo] tiempos oscuros y vejatorios para nuestra escuela y sus mejores maestros y profesores (...). El magisterio se ha visto sometido a la férula de ministros y funcionarios ineptos y serviles (...). Como bajo la tiranía de Rosas, se ha tratado de apagar la luz de la inteligencia y acorralar las conciencias por la intimidación o el favor.” (Solari, 1955, pp. 18-20)

Los últimos homenajes y su relación con el socialista

Juan Antonio Solari

En 1946, en ocasión de cumplir las bodas de diamante (60 años en la docencia) Duprat y personalidades de la época resolvieron organizar otro acto en honor a Jáuregui. Duprat fue el presidente de la Comisión de Homenaje en nombre de Asociación de Maestros. La Asociación de Maestros había sido creada en 1900, cuyos presidentes fueron Jorge Susini (maestro y profesor normal), Francisco Legarra (normalista que llegó a dar clases en la Universidad Nacional de La Plata), David Kraiselburd (socialista judío, abogado y profesor de Historia que trabajaba en el diario más importante de la ciudad de La Plata, *El Día*) y el amigo de Jáuregui, Ramón Melgar, entre otros. Además de Krai-

⁶⁷Sobre este personaje, ver la introducción llamada “El cruzado” que realizó el analista Christian Ferrer a una reedición de *Vidas...* que hizo la Biblioteca Nacional en 2005. Entre otras cosas, dice que fue el “niño terrible” de la derecha argentina, cáustico y caprichoso, batallador y sarcástico, tajante e ingenioso, intolerante e irreverente a la vez.

selburd, desde los inicios, la Asociación tuvo militantes del Partido Socialista entre sus filas (Becerra, 2006)⁶⁸.

Los objetivos de la Comisión eran entregarle a Jáuregui un álbum con la firma de colegas, discípulos, amigos y adherentes; reunir fondos para sufragar ese gasto y con el remanente, costear una beca denominada “Juan Francisco Jáuregui” para ayudar en los estudios a alumnos de condición humilde e inscriptos en la Escuela Normal Popular (Duprat, 1970; Ugazzi, 1953, p. 130). Según Ugazzi, la contribución monetaria recaudada fue de tal magnitud que no solo cubrió la beca sino que los ayudó a crear la Fundación Jáuregui. Destacaba los importantes aportes que habían hecho los representantes de la Editorial Kapelusz, el Jockey Club de la provincia, la Sociedad de Escritores de la provincia de Buenos Aires, funcionarios del gobierno peronista provincial y de nivel nacional y personalidades destacadas como Herminia Brumana. Juan Manuel Cotta, de la Asociación, expresó en su discurso que Jáuregui merecía una estatua junto a Melgar, Mercante, Zubiaur, Senet, Alfredo J. Ferrer y Vergara, “quienes eran los continuadores de los hombres de Mayo y del 53” (Ugazzi, 1953, p. 131; Solari, 1955)⁶⁹.

⁶⁸A fines del siglo XIX, los dirigentes del Partido Socialista tuvieron la iniciativa de crear escuelas propias: las “escuelas socialistas” que luego se llamaron “escuelas populares o laicas” para el “pueblo trabajador” y que recibieron el apoyo de la Asociación de Maestros. Según decían, estas escuelas estaban despojadas de la religión y de los elementos xenófobos y racistas del nacionalismo hegemónico que predominaban en las escuelas estatales. Además, serían instituciones con orientación práctica, vinculadas a los problemas del medio. La primera escuela laica fue fundada en Morón, bajo la dirección de Pascuala Cueto. Ante los numerosos problemas que afrontaron, los socialistas resolvieron en un Congreso de 1910, abandonar la creación de escuelas propias y concentrarse en denunciar y controlar que el Estado cumpliera con la laicidad en todas las formas (Becerra, 2007).

⁶⁹Sobre Melgar, ver lo que ha escrito Jáuregui, acerca de Cotta: <http://elquilmero.blogspot.com.ar/2009/07/juan-manuel-cotta.html>.

Según Ugazzi, debido a la cantidad de adhesiones y la recolección de los fondos, el acto formal de homenaje pudo hacerse recién en julio de 1947, en el salón de la Escuela Normal Popular. Entre los presentes estaban Brumana, el director general de escuelas del gobierno peronista Alejandro Greca, Adolfo Kapeluszy y Ernesto Nelson, para nombrar solo algunos (Ugazzi, 1953, p. 133). El evento estuvo dividido en 14 números, comenzó con el Himno Nacional y el Himno a Sarmiento, siguió con la lectura de poesías, sonetos y la ejecución de canciones, todos compuestos especialmente para la ocasión. Finalizó con los discursos de Ugazzi, Jáuregui y la entonación de la Canción de la Escuela Normal Popular. En su calidad de presidente de la Comisión, Duprat anunció la creación de la Fundación Juan F. Jáuregui. Los propósitos del organismo eran: honrar la memoria del educador; auspiciar los movimientos pedagógicos que tendiesen a desarrollar la enseñanza en todos los grados; propiciar actos, conferencias y certámenes tendientes a exaltar la vida y obra de educadores; propender a la erección de bibliotecas públicas y financiar una beca al mejor alumno de la Escuela Normal Popular. Duprat quedó al frente de la Fundación, en la cual estaban también Sara del Carmen Ugazzi y el exdirector de escuelas Ortiz de Rozas, entre otros⁷⁰.

Este evento coincidió con la nacionalización de la Escuela Normal Popular que pasó a ser Escuela Normal Mixta N° 3 “Almafuerte”. Jáuregui fue reemplazado en la dirección por la maestra normalista Ana

⁷⁰Según Duprat, luego de muchos trámites, la Fundación no pudo obtener la personería jurídica y resolvieron entregar los fondos que habían recaudado a las autoridades de la cartera educativa nacional para que se hicieran cargo de la beca. Hacia 1970, Duprat denunciaba que el Ministerio no había cumplido lo convenido con la Asociación de Maestros (Duprat, 1970).

Basso de Correa. Sus biógrafos evitan explicar las razones por las que Jáuregui debió alejarse de la dirección. Nos preguntamos si fue una decisión unilateral del gobierno provincial que decidió reemplazarlo por una persona egresada de la Escuela Normal, si se trató de un deseo personal de alejarse de esa función a los 76 años de edad o de su animadversión –que no era pública– hacia el peronismo.

Los sentimientos de Jáuregui hacia el peronismo no impidieron que distintas organizaciones de la época continuaran realizándole homenajes. En 1946, el diputado nacional por el entonces Partido Laborista (peronista) Ernesto Cleve presentó la propuesta de denominar a la Escuela Normal Mixta recién nacionalizada, con su nombre. Jáuregui le envió una carta en términos muy cordiales rechazando la denominación, que finalmente fue “Almafuerte”. En 1950, el senador peronista Eduardo Cavajal presentó un proyecto de ley para designar con el nombre de “Juan Francisco Jáuregui” a la Escuela N° 6 de Marcos Paz (que no tuvo oposición de Jáuregui) y al año siguiente le pusieron su nombre a la escuela N° 9 de La Plata, en virtud de un pedido de la Asociación Cooperadora.

Con motivo de su cumpleaños número 80, la Sociedad de Escritores de la provincia de Buenos Aires, varias personalidades e instituciones, organizaron un nuevo acto en honor a Jáuregui. La Sociedad elogiaba a “un viejo cultor de las letras”⁷¹. Se contaba entre su obra escrita, además de las poesías y cuentos que escribía en la *Revista de Educación*, numerosos poemas que fueron transcritos por Ugazzi en su libro, pero que no habían sido publicados hasta ese momento. Sobre la base de su lectura, podemos clasificarlos en tres grupos: poesía dedicada a sus afectos más cercanos –su esposa (“Antonía Ibarlucía de Jáuregui”, fa-

⁷¹El *Día*, 26 de julio de 1950, p. 5.

llecida en 1948), su amigo Ramón Melgar (“Grito de ira”), su hija mayor (“Renée”), una hija fallecida (“La cuna vacía”) y sus nietos (“Luis Felipe y Gustavo Enrique”). Un segundo grupo se concentraba en los próceres del panteón liberal y la nacionalidad: el ya mencionado “El sentimiento de la nacionalidad” (1919); “La fiesta de la Raza” (1926) poema que leyó en el Teatro Argentino de La Plata y en 1950 hizo una poesía con motivo del centenario de la muerte de San Martín (“San Martín”). Un tercer conjunto de poemas hablaba de las maestras y los estudiantes: “¡Ya son maestras!”, “El verbo amar”, “Poemita recordatorio” (dedicado a sus alumnas de 1942) y “Joven alumno”, entre otros.

A este poemario hay que agregarle los libros de texto, que tuvieron varias reediciones. Jáuregui escribió esos libros a pedido de Adolfo Kapelusz, dueño de la editorial que llevaba su apellido. Como hemos visto, Adolfo participaba activamente de la vida social educativa y había convocado a otros docentes de prestigio, como Víctor Mercante, Alfredo Calcagno y Clotilde Guillén de Rezzano para que elaboraran textos escolares. Jáuregui publicó bajo ese sello editorial *Sé bueno* (1929, tercer grado); *Pelusita* (1929) y *Semillita* (1935), ambos para segundo grado; *Instrucción moral y cívica* (1936, tercer y cuarto grado); y *Compendio de literatura española y argentina* (1931, nivel secundario). Además, fue comentarista en la prensa de diversas obras de Herminia Brumana, Guilberto Míguez, Rómulo S. Cobanera y Alberto Reyna Almandos.

En referencia a su relación con el peronismo, conocemos su rechazo al partido gobernante por el contenido de las cartas que intercambiaba en esos años con el socialista Juan Antonio Solari⁷². Por ejemplo,

⁷²Sobre la educación en la provincia de Buenos Aires durante el peronismo, ver: Petitti (2013), entre otros.

en julio de 1948 le escribía a su “muy estimado amigo” que había recibido el libro que Solari había escrito sobre Eduardo Wilde y el laicismo argentino. Allí Jáuregui le decía que Wilde y la generación del ‘80 debían ser “ejemplo de los que vendrán, porque la generación actual es insensible a toda expresión de cultura” y “Todo cabe esperar de un pueblo que no se ha conmovido ante el derrumbe de la enseñanza laica ¡si Wilde contemplara esta Vergüenza Nacional!”⁷³.

En 1954 falleció Herminia Brumana y desde ese año Jáuregui le escribió varias cartas a Solari hablándole de las actividades que estaban organizando en su honor y de la asociación Amigos de Herminia Brumana, abocada a publicar su obra y a difundirla. Al mismo tiempo, continuaban las críticas al peronismo: en junio de 1955 le decía: “porque [las aulas] hoy por hoy son laboratorios de envilecimiento necesarios para mantener la vergüenza de la ‘nueva Argentina’ que nos cubre de oprobio ante el mundo entero”. Elogiaba a Solari por “la obra patriótica que Ud. realiza, tanto más necesaria y meritoria en este medio ambiente envilecido en que vivimos (...) buena falta que nos hace en esta declinación de los valores espirituales que estamos padeciendo y que han hundido a nuestro gran país en un abismo que no acierto a calificar”. Luego le confesaba: “ha de saber que yo, Radical desde el ‘40, asqueado por la división del Partido por imperio de la ambición, solicité mi cancelación del Partido, diciéndoles lo que pensaba y significaba para el país esa división”⁷⁴.

⁷³Fondo Juan Antonio Solari, Centro de Documentación e Investigación de la Cultura de Izquierdas en Argentina, CeDInCI.

⁷⁴Fondo Juan Antonio Solari, Centro de Documentación e Investigación de la Cultura de Izquierdas en Argentina, CeDInCI.

Unos meses antes del golpe que derrocara al general Juan D. Perón en septiembre de 1955, Solari publicó el folleto de 35 páginas llamado *Un maestro: Juan Francisco Jáuregui* (Buenos Aires: Artes Gráficas Modernas) y se lo envió a su amigo. En una de las cartas, Jáuregui le agradecía el escrito: “yo no sé qué decirle, ¿para qué me sirven las palabras? He llorado de emoción y por primera vez, con legítimo orgullo. Estaré en breve con Ud. porque tengo que abrazarlo”⁷⁵.

A principios de 1957, Jáuregui le relataba que concurrió, por invitación de Solari, al Congreso de la Federación Socialista y le avisaba que se había afiliado al Partido Socialista y estaba pagando la cuota mensual. Afirmaba que “siempre fue para mí el Partido Socialista una conjunción de hombres capaces, honestos y decentes, y fue de toda mi simpatía. Del Dr. Repetto conservo un grato recuerdo: cuando cumplió 80 años le dibujé una amable tarjeta de salutación (...) y me contestó en términos que me emocionaron”⁷⁶. En 1959 Jáuregui le agradeció a Solari el envío de *Tribuna Socialista*, le hizo comentarios sobre el Congreso de la Federación Socialista de Buenos Aires y por la organización de un nuevo homenaje a Brumana.

Jáuregui falleció a los 90 años, el 12 de noviembre de 1960 en la ciudad de La Plata. En la ceremonia del sepelio hablaron autoridades de la cartera educativa provincial, Duprat y Ugazzi⁷⁷. Cabe agregar que Duprat y Ugazzi habían intercambiado unas pocas cartas con Solari en la década-

⁷⁵Fondo Juan Antonio Solari, Centro de Documentación e Investigación de la Cultura de Izquierdas en Argentina, CeDInCI.

⁷⁶Fondo Juan Antonio Solari, Centro de Documentación e Investigación de la Cultura de Izquierdas en Argentina, CeDInCI.

⁷⁷*El Argentino*, 12 noviembre 1960, p. 4.

da de 1960. Ugazzi, por ejemplo, le agradeció las felicitaciones cuando ella escribió la letra al “Himno a Herminia Brumana”. En otra ocasión (1967), le contaba que había elevado una nota al Ministro de educación, en nombre de sus alumnos e invocando la representación de los exalumnos de Jáuregui y Brumana, para solicitarle que en todos los distritos donde existieran escuelas que aún no tuviesen nombre –cuya lista ella adjuntaba– se designaran con el “nombre de estos queridos maestros”. Desgraciadamente, seguía, “mi pedido no ha tenido contestación”⁷⁸.

Los biógrafos: Ugazzi, Solari y Duprat

Los autores de las biografías sobre Jáuregui tenían por objetivo mostrar una vida ejemplar, la de un maestro que merecía ser imitado por sus contemporáneos y las generaciones futuras⁷⁹. En consecuencia, los momentos ambiguos de su vida eran descriptos sin caracterizar el trasfondo político. Además, los tres conocieron en persona al biografiado, por lo que en varios pasajes de sus escritos introducían menciones y anécdotas de sus propias trayectorias, y subrayaban de

⁷⁸Fondo Juan Antonio Solari, Centro de Documentación e Investigación de la Cultura de Izquierdas en Argentina, CeDInCI.

⁷⁹Esta intencionalidad pedagógica que subyace en la manera en que se elaboran las biografías de docentes continúa incluso hasta hoy. Véase, por ejemplo, el documento producido por el Ministerio de Educación de la Nación en 2011, llamado *Biografías Maestras*. Contiene biografías de Rosario Vera Peñaloza, las hermanas Cossettini y Hebe San Martín de Duprat, destinadas a ser fuentes de “inspiración” para las docentes de Nivel Inicial. Dentro del campo académico, las biografías buscan reflexionar acerca de las tensiones que se dan entre una vida y el contexto, el textualismo y el contextualismo, la psicología individual y el clima de época. La bibliografía sobre esta temática es muy extensa. Ver, por ejemplo, la compilación que realiza Paula Bruno (2012) con textos de Sabina Loriga y Darío Roldán, entre otros.

esa forma la cercanía –temporal y moral– con el personaje. En este sentido, sería interesante tener a disposición más biografías como estas para conocer mejor qué tópicos eran comunes y cuáles singulares, en qué décadas predominaron este tipo de textos y, en tanto que el magisterio estaba sobrerrepresentado por mujeres, cuál ha sido la proporción de maestras biografiadas y mujeres biógrafas, o bien si predominaron, igual que en otros ámbitos, las biografías escritas por y sobre hombres.

Como mencionamos, Sara del Carmen Ugazzi había sido alumna de Jáuregui en la ENP, luego se transformó en su amiga personal y en 1953 editó *La vida de un maestro. Un romántico de la Pedagogía*. Además de maestra, Ugazzi era escritora: tenía por lo menos tres libros de poemas publicados, uno sobre sus memorias y otro más de biografías de maestros. A pesar de que en reiteradas oportunidades afirmaba que a Jáuregui no le gustaban los homenajes, fue él mismo quien le proporcionó todos sus documentos privados para que pudiese elaborar el libro. La biografía escrita por Ugazzi es un detallado relato de 200 páginas, ilustrado con fotos, papeles escritos a mano, poemas, actas de la Legislatura, notas de periódicos, discursos pronunciados por Jáuregui y los colegas, entre otros numerosos escritos. Sin embargo, Ugazzi evitó mencionar la relación que Jáuregui tenía con los socialistas y con Solari en particular, seguramente por la época en que salió la biografía y el conocido antiperonismo de los dirigentes del Partido Socialista. Acerca de las motivaciones que la llevaron a escribir el libro, explicaba que:

“(…) dar a conocer la historia, la vida simple, sencilla y profundamente humana de este maestro admirable, que ocupó desde el más modesto hasta el más elevado de los cargos en el magisterio, con la misma sencillez y con la misma bondad y comprensión con que realizara todas las acciones de su vida, la más pura y limpia, la más

transparente que he conocido desde que, niña aún empecé a formar mi personalidad espiritual nutriéndome de sus sabias enseñanzas, empapándome de sus nobles ideales.” (Ugazzi, 1953, p. 5)

Por su parte, Juan Antonio Solari era un prolífico escritor, autor de numerosas biografías y de más de 100 obras entre artículos, folletos y libros⁸⁰. Dirigente del Partido Socialista, entre otras cosas, fue diputado nacional en distintas épocas. El año que escribió la biografía de Jáuregui, publicó también las “semblanzas” de Víctor Hugo, Emile Zola, Octavio R. Amadeo y José Ingenieros. Su libro más antiperonista lo escribió en 1956: *Doce años de oprobio* (Buenos Aires: Editorial Bases). Con la crisis y división del partido en 1958, pasó a formar parte del Partido Socialista Democrático junto con Nicolás Repetto y Américo Ghioldi⁸¹.

En la presentación de *Un maestro: Juan Francisco Jáuregui*, afirmaba que quería homenajear a quien “no ha sido ni quiso ser sino maestro, maestro siempre, nada más que maestro”. Lo definía como un “maestro de alma y de almas: la suya, diáfana y bondadosa (...) atenta al estímulo, la colaboración y la orientación” (Solari, 1955, pp. 4-5). Esta última afirmación hacía referencia a la actitud que había tenido con la que sería su esposa, cuando todavía no se conocían y trabajaba de maestra en Pigüé. Solari realizaba comparaciones entre la vida de Jáuregui y las de Sarmiento, Ameghino y Almafuerte, inscribiéndolo en el mismo conjunto de educadores célebres. En las últimas páginas de la biografía, afirmaba: “¡Y qué necesitados estamos de ejemplos como ése, de rectitud y delicadeza!”; Jáuregui era un “hombre bueno e ín-

⁸⁰Sobre la biografía completa y todas las obras que escribió, ver: Archivo CeDinCI.

⁸¹Sobre el antiperonismo de Solari y ese grupo de socialistas, ver: Jannello (2013). Acerca de las organizaciones de maestros socialistas a partir de 1955, ver: Rodríguez (2017).

tegro”, compatriota celoso y ejemplar, “maestro-símbolo”, “(...) Porque nuestra escuela ha de volver (...) al sentido prístino de sus aulas abiertas, a la verdad, la ciencia y la libertad (...) En nombre de Sarmiento, salud y gloria, maestro Juan Francisco Jáuregui” (Solari, 1955, pp. 33-35).

Por último, Rodolfo Pérez Duprat, maestro e inspector, había trabajado con Jáuregui en diferentes momentos en la DGE. Duprat escribió *Vidas educadoras* diez años después del fallecimiento de Jáuregui. El libro estaba dividido en veinte biografías, de las cuales solo dos eran de mujeres. En las páginas dedicadas a Jáuregui, Duprat mencionaba anécdotas de cuando habían trabajado juntos, el homenaje que él mismo presidió y la creación de la Fundación. Decía que Jáuregui había sido un “intuitivo y un autodidacta” y finalizaba con elogios a su figura: “Se nos fue el consejero y el amigo. Aquella su serenidad a que he aludido era el reflejo de un estado de espíritu en cuyo templo oficiaba el apóstol de la bondad con palabras que sobrenadaban en su pasión y obraban como ley sobre los hechos” (Duprat, 1970, p. 62).

Reflexiones finales

En este capítulo reconstruimos la biografía de Juan Francisco Jáuregui y nos preguntamos por su trayectoria en el Estado y su condición de intelectual en tiempos de alta inestabilidad política. A lo largo de sus 90 años, Jáuregui vio nacer a la UCR, observó su derrocamiento con el primer golpe de Estado, el ascenso de los católicos en las décadas de 1930 y 1940 y el surgimiento, la caída y la proscripción del peronismo. Su trayectoria en el Estado y su relación con los agentes estatales fue diversa y compleja: Jáuregui comulgó con los conservadores, fue funcionario del gobierno radical y recibió homenajes du-

rante el gobierno de Manuel Fresco, católico simpatizante del fascismo que impuso la religión en las escuelas públicas provinciales. Luego se incorporó al gobierno de facto de 1943, que había ratificado la enseñanza del catolicismo en la provincia de Buenos Aires. En los años del peronismo, las autoridades legislativas le rindieron homenajes y altos dirigentes participaron de los agasajos. Simultáneamente, se había afiliado y desafiliado a la UCR, intercambiaba críticas al peronismo con el dirigente socialista Solari y después de la caída de Perón, su adhesión al socialismo se hizo pública.

Como funcionario en el Estado escribía en la *Revista de Educación* y sus ideas remitían a la defensa del laicismo, de los liberales de fines del siglo XIX y de un nacionalismo tolerante con los inmigrantes. Consideraba importante enseñar Geografía, Historia y Literatura patrias; recomendaba sostener relaciones menos autoritarias con los maestros y creía que había que expandir la “educación popular”. Postulaba una escuela ligada a la acción, con mayor presencia de las actividades prácticas y las manualidades y que sirviese “para la vida”. Jáuregui se mostró crítico con el poder político en dos oportunidades: en relación a la participación de la Liga Patriótica Argentina en las escuelas y a raíz del nombramiento de un intelectual católico antisemita que cuestionaba el panteón de los próceres liberales. En este último caso decidió renunciar, lo que le valió la admiración de sus biógrafos.

En relación a cómo se fue construyendo su figura como intelectual, por lo menos desde la década de 1930 fue considerado una personalidad relevante por sus contemporáneos que merecía ser homenajeada. Referentes conservadores, radicales, católicos, peronistas, socialistas y de las elites económicas que integraban la Asociación de Maestros, la Agrupación Bases, la Sociedad de Escritores y el Jockey Club; pro-

pietarios de medios, empresarios editoriales, funcionarios de nivel municipal y provincial, estudiantes y colegas, no solo se hacían presentes en los eventos sino que también contribuyeron a financiarlos. Sus biógrafos y conocidos resaltaban tanto sus cualidades personales –bondad, modestia, humildad, serenidad y sencillez en el trato hacia sus colegas y alumnos– como las de escritor y pensador, poniéndolo al mismo nivel que Víctor Mercante o Rodolfo Senet. Su acercamiento a las redes del socialismo y su amistad con Brumana y Solari, contribuyeron a reforzar esa imagen de intelectual.

En resumen, la biografía de Jáuregui nos muestra que compartió recorridos similares con otros de su generación y fue singular por el reconocimiento que obtuvo de sus pares. Maestro, inspector, intelectual, su trayectoria nos presenta el desafío de continuar reconstruyendo estas vidas de personas que fueron representativas y estimadas por sus contemporáneos, en tanto eran expresivas de valores sociales y culturales de una época que los historiadores debemos seguir atendiendo.

| CAPÍTULO III |

Relatos de la docencia rural: la escuela que contaron los maestros (1920-1950)

Flavia Fiorucci

Introducción

Los maestros de escuela, protagonistas centrales de la historia de la educación, han sido extrañamente ignorados por la disciplina. La historia de la educación argentina adolece prácticamente de conocimientos sobre quiénes encararon la tarea docente y qué hicieron de ella. Poco también es lo que se sabe sobre cómo representaron su profesión. Esta ausencia no se circunscribe únicamente al ámbito local. El historiador de la Universidad de Cambridge Peter Cunningham afirma que la falta de estudios sobre los maestros ha sido generalizada en la disciplina y que esta se ha visto agravada porque la mayoría de quienes asumieron esta profesión fueron mujeres, quienes como se sabe, han sido menos estudiadas por la historia tradicional. Cunningham sostiene que solo recientemente esta ausencia ha comenzado a ser subsanada⁸². Este capítulo intenta asomarse a la vida de los docentes rurales en la Argentina en las primeras décadas del siglo XX a través de una serie de escritos auto-

⁸²Cunningham ha recurrido a la historia oral para recrear la experiencia de los maestros ingleses durante la Segunda Guerra Mundial. El primer número de la Revista *Historia y Memoria de la Educación* trae varios textos que abordan la vida de los maestros a través de relatos ficcionales, memorias e historia oral. Ver: Cunningham (2015) y Gabriel (2015).

biográficos editados en formato de recuerdos, memorias y narraciones ficcionalizadas. Con el análisis de estos escritos se pretende reflexionar sobre cómo estos maestros representaban su tarea, qué desafíos identificaban como los mayores obstáculos para lograr sus objetivos, qué visión tejían sobre el encuentro con sus alumnos y sobre la labor de la escuela en la campaña. La mirada sobre estos textos también busca asomarse a su subjetividad, reparar en las emociones involucradas en su tarea cotidiana y en los elementos con que conformaban su identidad profesional. En este texto nos concentraremos en cuatro relatos: “*El Paraíso*”, *al Oeste de Formosa (La vida de una familia pampeana)*; *La escuela patagónica. Reminiscencias de un maestro 1914-1946*; *Recuerdos de un maestro patagónico* y *Shunko*⁸³. Estos escritos fueron publicados en diferentes momentos pero remiten a la experiencia del magisterio en tiempo y espacio comunes. Todos versan sobre la docencia entre las décadas de 1920 y 1950 y aunque se sitúan en espacios geográficos diversos (el Chaco, la Patagonia y Santiago del Estero) con poblaciones también diversas, se refieren a un tipo de experiencia de enseñanza particular: el magisterio rural, del que sabemos muy poco. El desvío hacia estas fuentes intenta deliberadamente recuperar la voz del maestro en una disciplina mayormente basada en fuentes oficiales. Procura dirigir la mirada no hacia aquello que se prescribía como la tarea de la educación sino a cómo fue percibida por quienes debían llevarla adelante y cómo esas experiencias se hilvanaban con los discursos estatales sobre la tarea docente.

⁸³Chaparro Aguirre de Cuelle, E. M. (1990). “*El Paraíso*”, *al Oeste de Formosa (La vida de una familia pampeana)*. Santa Rosa; Fernández, D. (2013). *La escuela patagónica. Reminiscencias de un maestro 1914-1946*. Rawson: Secretaría de Cultura del Chubut; Ripa, J. (1980). *Recuerdos de un maestro patagónico*. Buenos Aires: Marymar; Abalos, J. W. (1970). *Shunko*, Buenos Aires: Losada.

Los relatos

Los cuatro relatos que discutiremos en este capítulo tienen una circulación muy diversa. Los libros ““*El Paraíso*”, *al Oeste de Formosa (La vida de una familia pampeana)* de Elsa Margarita Chaparro Aguirre de Cuelle y *La escuela patagónica. Reminiscencias de un maestro 1914-1946* de Demetrio Fernández son poco conocidos más allá de las localidades donde residían sus autores. El primero corresponde a una edición de autor publicada en 1990 en Santa Rosa (La Pampa), el segundo cuenta con dos ediciones, la primera de autor y la segunda fechada en 2013, esta última auspiciada por la Secretaría de Cultura de Chubut. Los otros dos relatos –*Recuerdos de un maestro patagónico* de Julián Ripa y *Shunko* de Jorge Abalos– aparecieron en editoriales de Buenos Aires de amplia circulación (Marymar y Losada, respectivamente). El texto de Ripa fue publicado en 1980, se agotó rápidamente y fue reeditado dos años más tarde. *Shunko* apareció en 1949 y para la década de 1980 llegaba a la vigésima tercera edición, lo que significaba más de 500.000 mil libros impresos.

Las biografías de los maestros autores de los textos que aquí vamos a discutir trazan itinerarios profesionales que más allá de experiencia de la formación común como maestros normales y el paso por la docencia rural, poco se parecen. Chaparro Aguirre de Cuelle y Fernández se jubilaron en la carrera docente y no circularon más allá de este ámbito. Ripa abandonó la docencia cuando se recibió de abogado, siete años después de haberse convertido en maestro; luego tuvo una actuación importante en el mundo cultural y educativo de la ciudad de Esquel, donde se radicó. En su madurez se abocó a la escritura y publicó diversos textos, tres de los cuales fueron editados por la editorial Marymar⁸⁴. Es decir

⁸⁴Ver Fiorucci (2016).

que su obra logró una circulación nacional. Abalos también dejó la docencia primaria y se convirtió en un reconocido entomólogo, profesor universitario y escritor de textos de ficción⁸⁵. Tanto la circulación de los escritos como la actuación profesional de estos maestros se relacionan con la calidad de los textos. *Shunko* es un ejercicio literario notable, mientras que el escrito de Chaparro Aguirre de Cuelle constituye un cuaderno de recuerdos sin mayores pretensiones literarias⁸⁶.

El estatus autobiográfico de los libros de Chaparro Aguirre de Cuelle, Ripa y Fernández no requiere mayores explicaciones. Los propios autores presentan su ejercicio en este sentido. Chaparro Aguirre de Cuelle comienza su texto con una breve introducción en la que sostiene que en este ha tratado “de revivir [sus recuerdos] para que [el lector] comprenda que hay otra escuela”, “que todavía hay docentes que sufren, que luchan por la niñez (...) en los bosques formoseños, en los Chaco, Misiones, Corrientes, en los cerros de Humahuaca, Salta, Catamarca, al Sur de la Cordillera y en todos los lugares apartados de la Argentina” (Chaparro Aguirre de Cuelle, 1990, pp. 11 y 89). Fernández también abre el libro con una frase que no deja dudas sobre la naturaleza del contenido, ya que afirma que sus “apuntes” constituyen “una autoalusión a la vida de un humilde docente”, al “fruto de su experiencia (...) y observación, de la convivencia por más de treinta años con niños de razas heterogéneas” (Fernández, 2013, p. 21). Ripa informa en las páginas iniciales de su escrito que este se nutre de la

⁸⁵Huerga, F. (1981). *Genio y Figura de Jorge W. Abalos*. Buenos Aires: Eudeba.

⁸⁶La obra de Abalos suscitó críticas positivas de figuras reconocidas, entre las que sobresale el escritor Miguel Ángel Asturias. En 1959 se filmó la película *Shunko* protagonizada por Lautaro Murúa como el maestro, y con un guion del escritor paraguayo Augusto Roa Bastos. Sobre la obra literaria de Abalos ver: Huerga (1981).

experiencia personal: “la Colonia y la escuela fueron el escenario de las narraciones que integran este libro, las que, si algún mérito tienen, es el de su autenticidad” (Ripa, 1980, s/p.). El texto de Abalos no está escrito como una memoria sino que es el relato de las vivencias del maestro escrito desde la perspectiva de uno de sus alumnos: Shunko. Abalos aclara que el protagonista no es él mismo, sino aquel que “querría o debería” haber sido como maestro. No obstante una serie de aclaraciones insertas en el texto –por ejemplo, las cartas que abren y cierran el libro donde el autor vincula expresamente su ejercicio literario a su experiencia en el monte– junto con intervenciones posteriores del autor dejan en evidencia que este narra, aun si idealizados, hechos de su propia vida como maestro rural⁸⁷. Incluso el protagonista remite a una persona física que fue alumno del autor⁸⁸. Es por esta razón que creemos que el relato de Abalos puede ser agrupado con los escritos de maestros que señalaron explícitamente la naturaleza autobiográfica de sus textos.

Como se mencionó, los textos describen las vivencias de sus autores como maestros en distintos lugares de la Argentina. Se refieren a experiencias rurales singulares en tanto estos docentes enseñaron en escuelas de frontera o concurridas por población indígena. Es decir que la experiencia de la docencia suponía el contacto directo con cul-

⁸⁷Dos cartas abren el texto, una dirigida al lector y otra a Shunko. En la primera, Abalos advierte que Shunko ofrece una visión idealizada de sí mismo. En la segunda, le confiesa a Shunko que su ejercicio literario se basa en los recuerdos de su vida en el monte.

⁸⁸Según una nota publicada por el diario *La Nación*, cuando Shunko se convirtió en adulto se mudó a Buenos Aires y trabajaba cuidando caballos en el Hipódromo de San Isidro. Jorge Rouillon, “Shunko evoca a su maestro”, Buenos Aires, *La Nación*, 2000 (<http://www.lanacion.com.ar/archivo/notaasp>).

turas y lenguajes que les eran ajenos. Tres de los maestros ejercieron en escuelas de territorios nacionales que dependían directamente del Consejo Nacional de Educación (CNE), cuya sede se ubicaba en la ciudad de Buenos Aires. Solo Abalos trabajó en una escuela de provincia⁸⁹.

Elsa Chaparro Aguirre de Cuelle era una maestra normal de apenas 19 años proveniente de Santa Rosa, La Pampa, cuando en 1950 fue enviada junto con su marido a hacerse cargo de la Escuela 155 del paraje El Paraíso. Dicho paraje se encuentra ubicado en una zona selvática de Formosa, en el departamento Patiño, lindero con el río Pilcomayo. La ciudad más cercana es Las Lomitas, a 120 km. En 1950, el viaje hasta El Paraíso suponía una travesía difícil que se agravaba en épocas de desborde del río o con las lluvias. En determinados momentos del año solo se podía llegar “a caballo, en carro o en cachapé”, lo que implicaba el aislamiento de sus pobladores y por ende de los maestros que llegaban a trabajar a su escuela. La escuela 155 era un establecimiento de frontera situado en lo que entonces era todavía un territorio nacional al que asistían niños que vivían en un espacio geográfico lindero con Paraguay, muchos de los cuales hablaban guaraní. Elsa estuvo allí alrededor de 5 años y luego volvió a su ciudad natal.

Demetrio Fernández también era un joven maestro proveniente de San Luis cuando en 1914 fue designado por la Dirección de Escuelas de Territorios Nacionales como docente en la Escuela 42 en Talagapa, territorio del Chubut. Luego de 9 años fue trasladado a la Escuela 65 en la precordillera rionegrina, en el paraje Chacay Huarraca, donde permaneció hasta 1930 cuando fue relocalizado nuevamente a una escuela situada en Bryn Gwyn, una zona rural en la Colonia Galesa. Finalmente,

⁸⁹Sobre la escuela rural en el período, ver: Ascolani (2015).

Demetrio se jubiló en una escuela de ciudad, en Viedma, provincia de Río Negro. Las primeras dos locaciones en las que ejerció la docencia se encontraban alejadas de centros urbanos y en una geografía donde la naturaleza dificultaba las comunicaciones, sobre todo en invierno. Talagapa forma parte del departamento de Telsen (Chubut). Chacay Huarraca constituía –según Fernández en la década de 1920– un lugar apartado pero densamente poblado por descendientes de tribus aborígenes.

Julián Ripa, también proveniente de Santa Rosa como Cuelle, desempeñó su tarea en un poblado remoto de la Patagonia: en la Escuela 15 de Cushamen, lugar al que fue enviado en 1937 por el Consejo Nacional de Educación con 19 años. Cushamen era una colonia mapuche enclavada en la precordillera andina de Chubut, por lo tanto, los alumnos de Ripa eran los hijos de los pobladores indígenas de la colonia.

En 1934, Jorge W. Abalos fue destinado con apenas 17 años al Fortín Doña Lorenza, un poblado disperso en el monte de Santiago del Estero sobre los márgenes del río Salado, en el departamento de Aguirre. Los alumnos de Abalos eran descendientes de indígenas hablantes de quechua.

Palabras clave

¿Qué recuerdos escogieron los maestros para contar su paso por la escuela rural? ¿Cómo agrupar e interpretar estos relatos que en algunos sentidos presentan características muy diversas? Es posible poner en diálogo estas memorias no solo porque todos los autores remiten a un tema convergente –la experiencia como docentes rurales en la primera mitad del siglo XX– sino también porque pese a su disímil destreza literaria y los estilos diversos de los textos, estos contienen

una serie de tópicos comunes que podemos cobijar bajo el rótulo de *palabras clave*. Todos ellas se refieren al *viaje inicial*, a la *soledad* de esa vida, a la *tarea* y el *rol* de los maestros rurales. Asimismo, todas las historias trazan un retrato de los *alumnos* y ofrecen una reflexión sobre la *viabilidad de la escuela* en la campaña. Estas palabras claves no son los únicos asuntos tratados por los escritos, no confluyen en visiones necesariamente convergentes ni ocupan el mismo lugar en los relatos, pero sí constituyen estaciones donde sus autores se detienen y nos permiten observar cómo estas figuras vivieron la experiencia de la docencia rural en la Argentina de las primeras décadas del siglo XX.

Sin excepción, las memorias comienzan refiriéndose al viaje hacia la escuela. En todas las descripciones el recorrido es representado como largo y penoso. Nueve días no exentos de contratiempos le llevarán a Chaparro Aguirre de Cuelle llegar a Paraíso desde Santa Rosa. Luego del trayecto en tren desde San Luis hasta Maquinchao –estación terminal de la línea en construcción del Nahuel Huapi–, Demetrio Fernández debió soportar diez días más de travesía con un comerciante que llevaba mercancías en unos vagones arrastrados por bueyes (Fernández, 2013, p. 11). El traslado a Cushamen emprendido por Ripa también suponía una sucesión de horas de tren, automóvil y camión. “Leguas y leguas y más leguas de viento y arena, arena y viento... y polvo. (...) Horas interminables sin ningún signo de vida”, según su protagonista (Ripa, 1980, p. 4). En el caso de Abalos, aunque eran menos los kilómetros que lo separaban de la casa natal en Santiago del Estero, el acceso a la escuela era difícil y el trayecto implicaba en sus palabras “distancia-tiempo de ferrocarril, camión y carro sumados”, al punto que la ciudad se presentaba desde allí como “una ilusión” (Huerga, 1981, p. 26).

El protagonismo que los autores le otorgan al viaje inicial en sus recuerdos sirve para señalar el aislamiento de las escuelas donde debían trabajar pero también para mostrar la brecha que separaba sus vidas previas de las que se habían abierto en ese desplazamiento. Era una distancia que, como bien resumía Abalos, no se medía solo en kilómetros recorridos. Por muchas razones, la docencia rural significa una nueva vida. Un dato que acompaña las descripciones del viaje hacia la escuela es la mención a la *juventud* y por ende a la nula experiencia de quienes comienzan en ese movimiento la empresa del magisterio: “18 años llenos de ilusiones entregados al monte”, en la fórmula de Abalos (1970, p. 55). Demetrio Fernández juzgará su decisión de irse a la Patagonia como propia de una edad caracterizada por la “audacia” y las “decisiones heroicas y temerarias” (2013, p. 23). Ripa es quien se refiere con más detenimiento al tema y explicita aquello que solo aparece insinuado en las otras memorias: la falta de preparación para la experiencia:

“No ignoro que muchos maestros, antes y después que yo, experimentaron lo que yo experimenté y sufrí, acaso de un modo más agudo: la vida solitaria en un rancho perdido en el último cañadón de una colonia aborígen...”

Yo creo necesario decir lo mío. Lo que yo vi, lo que yo sentí, lo que yo viví. Porque todo ello puede ser altamente ilustrativo a partir del *hecho asombroso* de que, con diecinueve años de edad y ninguna experiencia como maestro, se me confiara la dirección de una escuela ubicada a dos mil kilómetros de mi tierra pampeana, y a mayor distancia aún de mis hábitos y aprendizajes. Evidentemente, sólo se pensó en llenar de cualquier manera el cargo vacante, sin tener en cuenta lo que más importaba: las necesidades de la escuela y de la comunidad.

¿Qué clase de maestro podía ser yo? ¿Qué utilidad podía prestar a una colonia indígena que me era total y absolutamente desconocida?

Lo malo era que el mío no era un caso aislado... A las escuelas como la mía, de las que hay tantas, se envían los maestros que se inician. Para que hagan su conscripción a costo de la escuela y la comunidad... *sin ninguna orientación especial.*" (Ripa, 1980, s/p.).

La posición de Ripa conlleva toda una crítica a la manera en que el CNE encara la educación rural y nos alerta en la palabra de quienes debían llevarla adelante sobre el lugar secundario que ocupaba la escolaridad rural en el organigrama del Consejo. Es evidente que el Estado dejaba la educación rural en manos de sus maestros más jóvenes porque eran los únicos dispuestos a trabajar en ese ambiente. Desde la década de 1920, la cantidad de egresados del magisterio era mayor a los puestos de trabajo que se abrían, de allí que el campo era para muchos maestros recién egresados la única posibilidad de conseguir un empleo. Quienes tenían mayor puntaje o mejores contactos con las autoridades optaban por enseñar en escuelas urbanas. En los territorios nacionales, los maestros eran nombrados directamente por el CNE de una terna de candidatos elevada por los Consejos Escolares de Distrito. Si estos no presentaban terna, la elección la hacía el Consejo solo. Donde no había maestros titulados se tomaba un examen para ingresar. Los nombramientos fueron usados políticamente por las autoridades locales y nacionales. Las irregularidades y los conflictos en relación a los nombramientos fueron moneda corriente en la historia de la educación. Incluso en las memorias aquí estudiadas se hace mención a la necesidad de contar con influencias para conseguir un buen puesto de trabajo. Ripa dice que como carecía de contactos y como prácticamente no había vacantes "había optado por el otro modo que existía para lograr el

nombramiento: hacer constar que iría a cualquier parte que [lo] destinaran”, “estaba dispuesto a ir a las escuelas que nadie quería ir” (Ripa, 1980, p. 1). Si bien la experiencia no es garantía de un mejor maestro, es claro que la escuela rural fue en las primeras décadas del siglo XX la salida laboral de quienes no tenían otras opciones. Esta fue –incluso por omisión– una política de Estado. A dicha situación debemos añadir las obvias dificultades que tenían las autoridades para monitorear el quehacer de los docentes en la campaña.

Es preciso aclarar que en la Argentina no existió una formación diferenciada para el maestro rural salvo algunas iniciativas puntuales y de corta duración⁹⁰. Cuando se mencionaba el tema de la educación rural como un capítulo pendiente y necesario del proyecto educativo, el foco de los debates estaba puesto en el tipo de enseñanza que se debía impartir en los establecimientos educativos rurales. La preocupación se centraba, como ha estudiado Talía Gutiérrez, en lograr que la escuela incluyera en su currículo contenidos sobre agricultura para capacitar a la familia rural en técnicas modernas de explotación agrícola (Gutiérrez, 2007). Se juzgaba que la modernización de las prácticas agrícolas traería un sinnúmero de ventajas para el resto de la nación y ayudaría a la aceptación de la educación en ese entorno. La propia Ley de Educación Común había determinado tempranamente (en 1884) que las escuelas de campaña debían difundir nociones de agricultura y ganadería. No obstante, la inclusión de ese temario en los planes de estudio casi nunca se efectuaba. Adrián Ascolani concluye al respecto

⁹⁰Adrián Ascolani, quien estudió en su conjunto dichas iniciativas, concluye que no hubo en la Argentina una “política efectiva para conectar la formación del magisterio con las necesidades económicas agrarias” (Ascolani, 2007, p. 423).

que en el “orden de prioridades, la escuela primaria rural fue ‘civilizadora’ y sólo en los ideales de sus artífices, agrarista” (Ascolani, 2015, p. 847). En una nota publicada en el órgano oficial del CNE (*El Monitor de la Educación*) en 1946 (más de medio siglo después de sancionada la ley), el ingeniero agrónomo cordobés difusor de la educación agrícola Emeterio Tarragó concluía al respecto, que esta tarea no se había realizado porque faltaba “el maestro rural”. Su inquietud radicaba en que no existía un docente capaz de encarar la “enseñanza de la agricultura” (Tarragó, 1946, p. 65). Las quejas de Ripa, que también aparecen en el resto de las memorias, involucraban aspectos que iban mucho más allá de poseer los conocimientos para enseñar agricultura. Fernández, por ejemplo, definía su preparación como “deficiente” pero no menciona la falta de conocimientos agrícolas como una desventaja (Fernández, 2013, p. 22).

Las memorias nos indican que los maestros tenían una valoración negativa de su formación para encarar sus tareas en el campo. Esta valoración no se realizaba sobre la base de aquello que las autoridades consideraban como temas pendientes de la educación rural. Viaje, aislamiento, juventud y falta de preparación se encadenan para subrayar otra de las palabras clave de las memorias: *soledad*. Esta es representada en los escritos aquí estudiados como un sentimiento común a la experiencia del magisterio rural e involucra múltiples aristas. Implica la nostalgia por la lejanía de la tierra natal y de los seres queridos, de las comodidades y las costumbres dejadas, pero también expresa la angustia por ser *un otro* en el medio rural. Chaparro Aguirre de Cuelle afirma en las páginas iniciales de su libro que la separación de su “familia, amigas y de su ciudad” junto con la extrañeza frente a costumbres que le eran ajenas hacían que se deprimiera y resume su experiencia como “la realidad de una vida dura” (Chaparro Aguirre

de Cuelle, 1990, p. 55). Abalos admitió que en sus años como maestro sufrió la “más atroz sensación de soledad”. En una imagen en la que evoca su llegada al monte dice verse diez años atrás “con ternura” sin pasar por alto que lo que le esperan son “muchos sinsabores” y una “soledad y angustia... que lo estrangularán” (Abalos, 1970, p. 56). Demetrio Fernández describe la “impresión de soledad” como “enorme” mientras que se refiere a su hogar como “triste y frío”. Solo encontrará cierto sosiego con el matrimonio (Fernández, 2013, p. 55). Ripa, más dispuesto a explayarse sobre sus emociones, volverá una y otra vez en el texto sobre la soledad proyectada como una característica saliente de su experiencia y también como un límite a su tarea. Su reflexión frente al comienzo de las vacaciones pone al descubierto cómo este sentimiento condicionaba la experiencia de los maestros:

“He vivido, por un lado, la emoción de saber que vuelvo a mi casa, a mi pueblo, a la civilización. Pero he vivido también la angustia de saber que dentro de tres meses tendré que volver. Volveré, seguramente, porque no me queda otra alternativa. Pero la perspectiva de tener que vivir otros nueve meses en este rancho solitario, en este medio que me parece hostil, me atormenta continuamente, de día y de noche. Mucho más en las largas noches de insomnio, pobladas de miedos y angustias. Soy solamente un maestro. Un maestro de diecinueve años. ¡No un héroe!” (Ripa, 1980, p. 31)

En el comentario de Ripa se hace manifiesto cómo la falta de lazos sociales y afectivos de los docentes rurales con la comunidad que los rodeaba teñía la percepción de la tarea encomendada. ¿Cómo encarar la enseñanza si se creía que el medio era hostil y que nadie acompañaba? ¿Si se estimaba además que no se contaba con la preparación ne-

cesaria? La literatura que se ha dedicado a estudiar la realidad de los maestros rurales en diversos contextos señala a la soledad como una situación inherente a la posición del docente de campaña pero también la existencia de tensiones con la comunidad que lo rodea. Varias son las razones que se asocian a ese escenario (Eklof, 1986). El mero hecho de ser educado en un medio de escaso nivel educativo junto con el origen de clase usualmente superior del maestro alimentaban los recelos mutuos. La naturaleza no manual del trabajo del maestro también generaba suspicacias hacia su persona. A esto se debía sumar que el valor de la educación y por ende, de la escuela y de sus encargados, no era universalmente aceptado en la campaña (Seltenreich, 2015). Por otro lado, en el medio local el maestro era un representante de la modernidad. La distancia entre las prácticas e ideas normalmente tradicionales de las comunidades y aquellas consideradas modernas que pretendían propagar los maestros también nutrían la desconfianza y hacían del maestro *un otro* en ese mundo.

Las memorias de Ripa, Abalos, Fernández y Chaparro Aguirre de Cuelle contienen observaciones diversas sobre la relación de la escuela y del maestro con las comunidades rurales que nos ayudan a pensar qué tipo de relación entablaban efectivamente con los alumnos y sus familias. También permiten observar desde una dimensión afectiva el lugar de la escuela en el mundo rural. En sus textos, Ripa y Abalos se refieren explícitamente a tensiones con los pobladores, que se manifiestan en la resistencia de los padres a enviar a sus hijos a los establecimientos que ellos dirigen. Ambos autores cuentan que debieron salir en búsqueda de los alumnos ya que estos no llegaron espontáneamente a la escuela. Ripa explica la escasa aceptación de la escuela, y por ende de la tarea del maestro, como un resultado de la pobreza.

“Sí, don José tiene un colegiante para echar en la escuela. Lo estaba pensando justamente. Pero por ahora no es posible. Los caballos están muy flacos y ninguno aguantaría el viaje diario a la escuela que dista diez kilómetros. Además, tiene al chico desnudo. Sí, lo mandará, pero cuando compongan los caballos. Cuando pueda comprar alguna ropa al chico. No insisto. Sé que don José dice la verdad. Y me voy con un apretón de manos y una promesa.

Me dirijo al rancho próximo...

Continúo mis visitas. En lo de don Francisco, en lo de don Bernardino, en lo de don Antonio, recibo las mismas respuestas. Caballos flacos, niños desnudos. Promesa de echar los colegiantes en la escuela el mes que viene.” (Ripa, 1980, p. 38)

En la enumeración de sus fallidas visitas, Ripa nos deja ver la distancia que lo separaba de la realidad de sus alumnos, no porque se sospechara de sus enseñanzas sino porque las necesidades mínimas de los pobladores no estaban cubiertas. En otras palabras, el mandato de la educación común que Ripa debía llevar adelante encarnaba, en la propia mirada del maestro, un proyecto extraño a las posibilidades de ese medio. Ante ese contexto, ¿cómo el maestro no se iba a sentir *un otro*? Él mismo se identifica en ese “mundo de frontera [como] un bicho raro” (Ripa, 1980, p. 62).

En la narración de Abalos se observa más abiertamente la desconfianza de los pobladores ante el dispositivo escuela y los saberes que allí impartían, incluso cuando las evocaciones de este autor sobre las posibilidades del proyecto educativo están escritas en un tono menos pesimista que Ripa.

“-Tienes dos chicos para la escuela ¿Cómo se llaman?

-No los voy a echar en la escuela, yo no dispongo, el padre dispone.

(...) El maestro contestó con voz tranquila pero segura:

-*El padre no dispone, el gobierno ordena.* Hay que enseñarles a leer, escribir, sacar cuentas...

-Los chicos no necesitan saber.

-Ellos necesitan saber.

-Yo no sé y vivo igual.

-¿Alguna vez te han enseñado algo de esto?

-No, nunca he sabido nada.

-Entonces no sabes lo que es saber.

-Yo igual vivo sin saber.

-Sí, pero vives mal; si supieras algo, procurarías vivir mejor.”

(Abalos, 1970, p. 59)

En sus memorias, Abalos se refiere a una dificultad que aparece recurrentemente en las fuentes oficiales: la resistencia de los padres a mandar a sus hijos a la escuela porque estos participan de las labores del campo. Para sortear esta dificultad este maestro propone a las familias que sus hijos concurren a la escuela en turnos. Es decir, que aceptaba que el proyecto de la educación común, concretamente la obligatoriedad de la asistencia, se debía adaptar a los condicionamientos locales si quería prosperar en el campo. La propuesta de Abalos pone en evidencia cómo los maestros ensayaban soluciones individuales a los desafíos propios de la campaña que escapaban a los lineamientos del Consejo Nacional de Educación.

Demetrio Fernández desliza en su escrito algunas quejas sobre la recepción de la escuela entre los pobladores pero en su conjunto presenta una visión más armónica que las de Ripa y Abalos sobre la relación del establecimiento escolar, el maestro y las comunidades. Sostiene al respecto

que si bien “la inauguración [de la escuela en Talagapa] no tuvo el relieve y la significación que actos de la naturaleza (...) reclaman (...), las familias llegaban a radicarse nucleándose alrededor de la escuela” y concluye que era “envidiable el interés demostrado en casi todos los padres para que las luces del saber llegaran como hálito redentor al cerebro de sus hijos” (Fernández, 2013, pp. 56-57). Fernández también realizó un balance positivo de la acción de la escuela en Chacay Huarraca, donde la mayoría de la población era indígena, calificando el impacto del establecimiento como “sobradamente compensador” a la vez que relata escenas de gratitud para con su persona (Fernández, 2013, p. 94). A pesar de esta evaluación positiva, Fernández deja observar que no se imaginaba como un igual a las familias de sus alumnos. No es casual que proyectara a la lectura como una práctica preventiva y necesaria para compensar las falencias del entorno social. Consideraba además que la estancia del docente en el mundo rural debía ser acotada. Argumentaba que “jamás las autoridades (...) debían permitir la permanencia de un maestro por más de cuatro años en escuelas de ubicación desfavorable” porque la experiencia, para decirlo claramente, embrutecía (Fernández, 2013, p. 119). Aunque él la sostuvo por un período muy largo apuntó que en un momento juzgó perentorio trasladar a los hijos a “un lugar más civilizado para que no se hicieran a las costumbres locales” (Fernández, 2013, p. 113). Estas afirmaciones nos muestran que Fernández no solo se representaba como *un otro* en ese mundo, sino que en su visión “la otredad” era una condición que el maestro debía sostener en el medio rural para llevar adelante su tarea.

Chaparro Aguirre de Cuelle es la única que a pesar de señalar la distancia que la separaba de los hábitos locales –varias veces se refiere a la ausencia de ciertas prácticas urbanas– describe un escenario sin matices de aprobación de la escuela y del maestro, afirmando que en

su segundo año de vida el establecimiento sumaba más de 100 alumnos llegados de todos los parajes cercanos. Según la docente, los vecinos, sin mediar planificación, se fueron afincando alrededor de la escuela formando una “aldea escolar” (Chaparro Aguirre de Cuelle, 1990, p. 29). También dedica numerosas páginas a recordar las amistades construidas en El Paraíso y a relatar la gratitud de los vecinos frente a su tarea. Es decir que solo en uno de los casos referidos por las memorias, el establecimiento escolar recibió una aceptación que cumplía las expectativas de sus maestros. Es posible aventurar que la percepción positiva de Chaparro Aguirre de Cuelle se deba a situaciones concretas. Por un lado, sus memorias se sitúan en un momento más avanzado del siglo XX, en la década de 1950. Es viable pensar que para ese entonces el proyecto educativo gozara de mayor consenso. Por otro lado, también es cierto que esta maestra es la única de los cuatro aquí estudiados que no trabaja con indígenas, por lo que su sensación de ajenidad puede haber sido menor que la de sus colegas. Y por último, es una mujer, lo que nos permite conjeturar cierta comodidad con el rol. Recordemos que las mujeres eran mayoría en una profesión que por diversas razones había sido construida como femenina⁹¹.

El rol del maestro rural

¿Cuál era el rol que estos maestros se adjudicaban en un contexto que por razones diversas les era hostil y difícil, al menos en su repre-

⁹¹Por un lado se pensaba que las mujeres estaban mejor preparadas para la docencia dada su condición “natural” de madres y además se consideraba que estas eran más baratas para el erario público. No obstante, durante las primeras décadas del siglo XX varias voces de la burocracia educativa advirtieron como una necesidad que en la campaña el maestro fuera un varón. Ver: Yannoulas (1996) y Morgade (1997).

sentación? ¿Qué valoraciones hacían de su labor? ¿Con qué elementos construían su identidad profesional? En todas las memorias la enseñanza aparece asociada a las ideas *misión* y *sacrificio*. La docencia no es descrita como una “profesión” ni siquiera como un “trabajo”. La compensación por lo tanto no tiene que ver con el salario o con las posibilidades de ascenso en una carrera, sino con las retribuciones de índole espiritual y afectiva que la actividad supone. La representación del magisterio como una misión es un lugar común en los distintos discursos que se dedicaron al tema, al punto que según la literatura este discurso dificultó la profesionalización de la actividad posicionándola como una semiprofesión⁹². Basta recorrer las páginas del *El Monitor de la Educación Común* en las primeras décadas del siglo XX para ver cómo maestros y autoridades construyeron la docencia en términos similares a lo expuesto en las memorias (Fiorucci, 2015). Para citar un ejemplo, el médico del Consejo Nacional de Educación la catalogó como “un sacerdocio” (Bondenari, 1920, p. 45). Mientras el maestro de territorios nacionales Francisco Suáiter Martínez dijo que esta profesión no podía juzgarse “con el estrecho criterio de un empleado a sueldo que posee el Consejo Nacional de Educación para llevar a cabo el desarrollo de sus programas” (Suáiter Martínez, 1922, p. 261). Las me-

⁹²Según la literatura, ciertas características concretas de esta actividad atentan contra la profesionalización. Entre ellas, se pueden mencionar la facilidad y masividad del acceso, el generalismo de su desempeño y la inmersión inmediata o ausencia de un proceso de aprendizaje y toma de responsabilidad gradual en el puesto de trabajo. Ver: Guerrero Serón (1992). Para el caso argentino se ha mencionado que el magisterio fue una vía de ascenso social para familias pobres. Esto dio como resultado un alumnado de escaso capital cultural muy identificado con los postulados del imaginario normalista que obstaculizó tanto una educación de mejor calidad como la profesionalización de la actividad; ver: González Leandri (2001) y Sarlo (1998).

morias aquí estudiadas no se apartan de esa visión. En ellas, incluso se afirma que las satisfacciones espirituales que traía la docencia no solo compensaban los magros salarios sino también los desafíos propios de la campaña. Fernández, por ejemplo, es explícito en este sentido, al desestimar el sueldo como una motivación:

“Si la difícil carrera de magisterio es de resignación, sufrimiento y apostólica y cristiana abnegación, consideramos que, como paliativo a la dura misión se cosechan perdurables *satisfacciones espirituales las que no son cotizables por ningún valor o prebenda económica* (...). Si no nos hubiéramos sentido orgullosos y honrados con la misión de educadores, al otro día, emprenderíamos el regreso a nuestros lares... ¡qué enorme, la impresión de soledad, que en ese paraje crudo e inclemente, sentimos al posarnos como ‘rara avis’ allí, sufriendo el espíritu en profunda brecha, la añoranza de la patria chical!” (Fernández, 2013, p. 55)

Aunque en forma menos literal, Abalos también observa que “no hay recompensa” para el maestro. Este debe buscar la “felicidad en ese grupo de changos rotos... buenos que [lo] esperan en la escuela” (Abalos, 1970, p. 56). El texto de Ripa está imbuido de un tono tan fatalista y amargo que la tarea parece no tener compensaciones de ninguna índole. Se referirá a los maestros rurales apelando al título del libro de Juan Tamburini como “héroes ignorados, todos en el modesto puesto de su aula” (Tamburini, 1967, p. 106)⁹³. Ripa es consciente de que el maestro es una autoridad en el mundo rural, pero en su visión, su tarea es fútil y no encuentra en su experiencia retribución a sus sacrificios.

⁹³El libro de Juan Tamburini contiene una semblanza de distintos maestros. Tamburini, J. I. (1967). *Héroes Ignorados. Siembra y dolor en la escuela campesina*. Buenos Aires: Plus Ultra.

El escrito de Chaparro Aguirre de Cuelle no ofrece definiciones idealizadas sobre qué significa la tarea docente. En su lugar, describe las numerosas labores cotidianas que los maestros rurales deben llevar adelante. Es preciso aclarar que esta descripción también aparece en el resto de los textos porque la idea de misión –ubicua, en los discursos sobre el magisterio– adquiere en la campaña contenidos específicos. En otras palabras, los escritos transmiten la idea de que el maestro rural debe hacer mucho más que el maestro urbano. Cabe preguntarse entonces, cómo las memorias representan en *términos concretos la misión* del maestro en la campaña. De los textos se deduce que para los maestros rurales el quehacer docente está guiado por dos objetivos macro y grandilocuentes: modernizar y nacionalizar; pero para posibilitar esos propósitos, los docentes deben realizar una lista de tareas específicas al entorno. El inventario incluye desde edificar la escuela o refaccionarla, limpiarla diariamente, construir el mobiliario escolar, proveer de comida a los alumnos, cocinarla, improvisar un internado para que los estudiantes que viven lejos puedan asistir a la escuela, oficiar de médicos del vecindario, distribuir medicinas y aplicar vacunas, anotar los chicos para el registro civil e incluso mediar en los conflictos entre vecinos. La concreción de estas labores es la que permite llevar adelante las funciones macro mencionadas. Es decir que la grandilocuente y vaga idea de *misión* implica en la campaña una serie de esfuerzos materiales y físicos precisos para poner la escuela en funcionamiento. Las memorias dejan ver que la tarea cotidiana del maestro rural se diferencia en forma muy marcada de la del maestro de ciudad. En la ciudad, el maestro es un actor más en un entramado de actores. En el campo, el maestro es *la escuela* en el sentido más literal del término.

Sobre las funciones macro mencionadas es posible observar que el objetivo nacionalizador ocupa un lugar central en el relato de estos maestros. Nacionalizar es un objetivo al cual adhieren y que justifica su tarea. En sus textos estos maestros se representan como los únicos enviados estatales capaces de construir la nación en los rincones donde ejercen. Salvo en el caso de Ripa, la convicción alimenta los fragmentos más esperanzados a la hora de evaluar su rol en la campaña. En tono pomposo, Fernández califica la enseñanza de los símbolos patrios como una “honra grande para un educador”. Los considera como “la esencia misma de la nacionalidad” y de allí se deriva la importancia de su labor: “nuestros flamante alumnos nada sabían de honrar a la patria en los días de sus grandes efemérides. Había que formar en sus mentes, el clima propicio y a tono para honra tan magnánima a aquélla que ya la presentían como una diosa pura y sacrosanta, encarnada en la intimidad de su espíritu fervorosamente crédulo, a las diarias explicaciones de su maestro” (Fernández, 2013, p. 61). Según Fernández, el objetivo nacionalizador no solo se cumplía con los alumnos sino que su efecto se multiplicaba porque estos, al recibirlo, “iban esclareciendo ante sus propios padres, qué es el amor a la tierra en que se nace o que recibe maternalmente”.

Como se mencionó, tanto Fernández, como Abalos y Ripa enseñaron en comunidades indígenas y aunque hacían valoraciones diversas sobre la cultura aborígen, todos creían deseable –y en diferentes medidas posible– la nacionalización. Fernández no observa en ese punto mayores desafíos. Si bien menciona las penurias de los aborígenes, su apreciación es que la escuela y sus contenidos eran bien recibidos por esa población. Subyacía a su visión una percepción de lo indígena como una cultura que debía ser iluminada por la civilización, lo que iba en sintonía con el afán nacionalizador. Abalos, distanciándose

de la postura de Fernández y de Ripa, hacía una evaluación positiva en varios sentidos de la cultura e idiosincrasia indígena, aunque también creía deseable el objetivo nacionalizador⁹⁴. En una escena en la que despliega el mapa de la Argentina, Abalos muestra que considera factible que la identidad nacional y la aborígen se superpongan y reconcilien: “Un día el maestro les dijo que eran argentinos, otro día les explicó que eran santiagueños. ¡Cómo! ¿Eran argentinos o eran santiagueños? Pero después comprendió que era argentino, que era santiagueño y que era costero.” (Abalos, 1970, p. 72).

En otra parte nos hemos preguntado: ¿cómo puede la escuela “construir” al indígena integrado sin destruir su bagaje cultural? Abalos no nos brinda una respuesta a este interrogante sino que ofrece una serie de escenas en las que ese mandato se realiza. La reflexión de Shunko (el alumno protagonista de su historia) al ver flamear la bandera y evocar las sensaciones que le producía antes y después de ser escolarizado, es elocuente:

“De pronto, en un claro del bosque, se topó con la bandera. Ondeaba atada su asta a un algarrobo, bien arriba. *Ankas yurah*, azul y blanca. El viento la batía y ella echaba un ruidito de ropa sacudida. Shunko se detuvo y quedó mirándola. Si hubiera sido verde o colorada hubiera sido más linda.

Cuando ahora recuerda esto, Shunko sonrío. Con el tiempo se acostumbró al color celeste y sentiría después una sensación de agradable en el cuerpo cuando la viera flamear. El maestro le con-

⁹⁴Sus estudiantes hablaban el quechua y esto significaba un desafío pedagógico que sorteó aprendiendo quechua. He estudiado el escrito de Abalos en detalle en: Fiorucci (2016).

tó cómo fue hecha y cómo la gente murió por defenderla: entonces se formó en su cerebro la idea del símbolo.” (Abalos, 1970, p. 63)

Claramente, el mandato nacionalizador se inscribe para Abalos por encima de su vocación multicultural. Es decir que sus valoraciones positivas sobre la cultura indígena no implican un punto de partida para cuestionar el proyecto nacionalista de la escuela⁹⁵.

Ripa también adhiere al *ethos* nacionalizador pero, como en otros capítulos, su posición es pesimista. La pobreza y las condiciones de vida que de ella resultan, por ejemplo la prevalencia del delito y el alcoholismo en la colonia, obturan cualquier logro en ese sentido. La pobreza en todas sus dimensiones implica una serie de limitaciones que el proyecto de la educación común no puede superar. La descripción de su primer acto patrio en Cushamen es elocuente de su perspectiva desalentadora:

“Mañana de mayo. De 25 de mayo. Nublada, fría. La escuela congregará hoy a todos los pobladores para la celebración de la fiesta patria (...). A su hora, los alumnos entran en el aula grande. Y entran los padres. El aula grande desborda de concurrentes a la fiesta (...). Se canta el Himno Nacional. No puedo sino mirar y escuchar con emoción. (...) Los alumnos dicen las poesías que le he enseñado (...). Ha terminado el acto escolar. Un acto de ostensible fe patriótica. En el patio, al aire libre, en la nublada y fría mañana de mayo, se doran los asados de la vaquillona. (...) El vino corre en abundancia (...). El vino surte sus efectos. Primero, alegra las caras. Luego las

⁹⁵Para la época, la valoración positiva que hace Abalos de la cultura aborigen implica una disonancia que se aparta de las visiones más difundidas.

ensombrece. Más tarde despierta escondidos enconos. Ni yo, ni los que se mantienen sobrios, damos para separar a unos contendientes aquí, otros allá (...).

Termino mi primer 25 de mayo patagónico, preso de la más profunda desilusión.” (Ripa, 1980, pp. 28-29)

El otro objetivo macro que aparece en las memorias como rol del maestro es el *modernizador*, sobre todo en lo que tiene que ver con las costumbres. En un punto donde se condensa este mandato es en los contenidos que se refieren al motivo higienista. En las primeras décadas del siglo XX, el sistema educativo argentino se convirtió en un vehículo fundamental en la difusión del ideario higienista. Si bien la existencia del cuerpo médico escolar se remonta a la sanción de la ley 1420 en 1884, fue en las primeras décadas del siglo XX que se cimentó la alianza entre el discurso médico y el pedagógico. Este proceso incluyó la enseñanza en la escuela de asignaturas de contenidos relacionados con la higiene y el cuidado del cuerpo; la creación de consultorios médicos y/o la existencia de diversas visitas de tipo sanitario a las instituciones educativas⁹⁶. Los maestros fueron convocados a colaborar con esa empresa y a propagar esos saberes. La acción directa del cuerpo médico escolar prácticamente no llegó a las zonas rurales (Ascolani, 2015)⁹⁷. Lo que podemos ver en los casos aquí estudiados es que en la campaña fueron los maestros los que oficiaron como agentes sanitarios oponiéndose a las prácticas de la medicina popular.

⁹⁶Una interesante introducción al tema de la relación entre higienismo y escuela en la Argentina se puede leer en Lionetti (2011). Sobre este tema en las primeras décadas del siglo XX, ver también los capítulos V de Adrián Cammarota y VI, de Karina Ramacciotti en este libro.

⁹⁷Sobre higienismo y escuela ver los capítulos V (Adrián Cammarota), VI (Karina Ramacciotti) y VII (Daniela Cattaneo) en este libro.

Los relatos describen diversos episodios en los que los maestros curan heridos, distribuyen medicamentos, intervienen contra las curaciones caseras y facilitan la visita a centros médicos. El maestro traslada a Shunko al hospital luego de que se lastima la rodilla y lo deja internado varios días. Abalos señala que el docente, antes de llevar a su alumno a un hospital, debió quitarle la grasa de ampalagua con que le habían untado la herida. El afán sanitarista del maestro santiagueño llegó al punto de vacunar sin permiso de los padres a sus alumnos. Chaparro Aguirre de Cuelle se refiere con desaprobación a los “tratamientos con remedios caseros” (Chaparro Aguirre de Cuelle, 1990, p. 33). La docente relata varios casos donde los maestros dispensan cuidados y medicamentos. Una de las primeras medidas que toman ella y su marido cuando llegan a la escuela es construir un pozo de agua, el primer pozo en la comunidad. Ripa también cura a sus alumnos y facilita la vista al médico aunque observa que los vecinos de Cushamen “tienen más fe en los sabios dedos del ciego Mariano que en la ciencia del médico” (Ripa, 1980, p. 76). En la descripción de este episodio Ripa expone claramente su posición frente a medicina popular y muestra su perspectiva pesimista sobre la cultura indígena y las posibilidades civilizatorias de la escuela. El niño entablillado por el médico muere pocos días después de la intervención posterior del viejo ciego de la tribu. “¿De qué ha muerto Eulogio?” –se pregunta el maestro. “¿De la quebradura? ¿De otra cosa? Qué importa ya, si el saber de qué ha muerto no resucitará a Eulogio” (Ripa, 1980, p. 76).

La escuela y los alumnos

Otro de los temas en los que estos maestros se detuvieron a la hora de contar su experiencia docente es en la descripción de sus alumnos,

de la que se derivaba una reflexión sobre la posibilidad de la escuela en la campaña. En el caso de los recuerdos de Abalos, Ripa y Fernández esas semblanzas involucran un tópico que el proyecto educativo debió encarar desde su conformación: la alfabetización de la población indígena. La denominada “cuestión y/o problema indígena” fue un tema de discusión entre intelectuales y políticos en la Argentina desde su conformación como Estado independiente. El debate se intensificó a fines del siglo XIX, cuando la incorporación del espacio pampeano-patagónico y del chaqueño se impuso en la escena pública como una prioridad por motivos políticos y económicos (Mandrini, 2008).

El fin de las campañas militares abrió una nueva etapa para los aborígenes. Desde ese momento, para el Estado, la prioridad radicaba en transformar “al salvaje en civilizado” y en producir su integración política desmarcada de identidades étnicas previas. Este proceso de homogeneización implicó diferentes estrategias: desplazamientos forzados a zonas alejadas de su lugar de origen; incorporación de los contingentes indígenas como mano de obra ya sea en ingenios, obrajes, algodones o repartidos a familias y particulares; proyectos de desmembramiento del orden tribal; confinamiento en llamados “campos de concentración” y reservas. También hubo asignaciones de tierras en colonias cuyos límites eran designados por el Estado, como fue el caso de Cushamen⁹⁸. Es decir que, como observa Delrío, para los pueblos originarios la integración “a la matriz Estado-nación-territorio se caracterizó por medidas especiales que los separaban del conjunto de

⁹⁸Los denominados “campos de concentración” consistían en espacios cercados en los que se confinó a la población indígena luego de las campañas militares. Desde estos centros se los trasladaría a otras regiones del país con distintos fines.

ciudadanos” (Delrío, 2010, p. 81). El proyecto implicaba por lo tanto “una contradicción permanente y sin resolución” entre considerar al indígena como ciudadano pero también como un “otro”, un aborigen⁹⁹. La cuestión educativa no fue ajena a este dilema. El interrogante específico sobre si los indígenas debían integrarse a escuelas comunes o era preciso instrumentar para ellos una educación diferente fue motivo de debate entre los funcionarios de la burocracia educativa, sobre todo entre aquellos que tenían un contacto inmediato con la población aborigen, como fue el caso de los inspectores escolares¹⁰⁰. Raúl B. Díaz, el primer inspector de territorios nacionales, instó recurrentemente a las autoridades del CNE a que dieran una respuesta integral al tema. Díaz era partidario de una educación diferenciada. Al señalar al nomadismo como un problema aconsejó el aislamiento de los pueblos originarios en reducciones o misiones controladas por el gobierno¹⁰¹. Consumado el encierro, creía necesaria la instalación de una escuela en la reserva con el objetivo de hacer al indígena funcional a las demandas del capitalismo agrario. Díaz propuso como modelo las instituciones educativas para indígenas norteamericanas porque allí el niño aprendía, entre otras cosas, a trabajar.

⁹⁹La ambigüedad frente al estatus de la ciudadanía indígena persistió. Algunos funcionarios crearon sin éxito un Patronato Nacional de Indios. En la década de 1910, los indígenas fueron puestos bajo tutela de la Comisión Honoraria de Reducciones de Indios, aunque esta comisión tuvo influencia limitada.

¹⁰⁰La bibliografía sobre el tema de la educación indígena en la Argentina es escasa y en su mayoría corresponde a estudios de corte regional. Un panorama general -aunque escueto- de las visiones del Estado sobre la educación indígena se puede leer en Thisted (2014).

¹⁰¹Sobre Raúl B. Díaz, ver Fiorucci (2014).

Lo cierto es que no hubo una política de educación para los indígenas de carácter nacional, uniforme y sostenida en el tiempo. Una porción importante de los miembros de los pueblos originarios asistieron a establecimientos manejados por congregaciones religiosas o recibieron la enseñanza de parte de misioneros religiosos¹⁰². Recién en 1922, el Estado creó escuelas para indígenas. A diferencia de lo aconsejado por Díaz, este plan preveía escuelas ambulantes a la vez que escuelas fijas. Las primeras seguirían a las tolderías e instalarían sus carpas junto con ellas. La iniciativa tuvo una vida muy breve, para 1937 no existía ninguno de estos establecimientos. Su alcance fue además muy acotado. En gran parte, los niños indígenas, cuando lo hicieron, concurren a escuelas comunes rurales como eran aquellas en las que enseñaron Abalos, Ripa y Fernández.

Según la publicación que resumía la labor de los primeros cincuenta años del Consejo Nacional de Educación en 1938, el trabajo de los maestros era “atraer al aborigen hacia la vida civilizada” (Consejo Nacional de Educación, 1938, p. 156). ¿Era posible esta integración según la mirada de los maestros aquí estudiados? La respuesta dependía de la imagen que elaboraban sobre sus alumnos. ¿Podían estos asimilar

¹⁰²Los salesianos fueron quienes se ocuparon en gran medida de la educación de los aborígenes en la Patagonia. Estos alfabetizaron y evangelizaron a la población indígena en misiones volantes pero también crearon reducciones donde instalaron escuelas. En el Chaco formoseño, los franciscanos llevaron adelante misiones y reducciones que se encargaron, entre otras acciones, de alfabetizar a los quom y a los mocovíes (Liva y Artieda, 2014; Dalla-Corte, 2012 y 2013). En la Patagonia, el modelo de misiones se implementó en Tierra del Fuego (Nicoletti, 2008). El Estado tuvo una actitud ambivalente frente a la labor de los religiosos. Si bien subvencionó una parte importante de las misiones, varios de sus funcionarios la observaron con recelo. Díaz alertó recurrentemente al Estado que los salesianos competían con la educación nacional. Por su parte, los misioneros denunciaban la falta constante de recursos y el abandono del Estado.

las enseñanzas de las escuelas? Como se adelantó para el tema nacionalizador, Abalos sostenía una posición esperanzada sobre las posibilidades de la escuela en el monte santiagueño y la descripción de sus alumnos acompañaba esa perspectiva. Sus alumnos, aunque pobres, eran felices, vivían en armonía con su entorno y podían aprender en la escuela. No es casual que este maestro identificara al monte como un “pago dichoso”. Su texto está salpicado de escenas lúdicas en las que se exalta la sabiduría y la picardía de sus alumnos, y también es posible vislumbrar una infancia que aunque participa de las tareas agrícolas también desarrolla prácticas propias de la niñez, como el juego. Al mismo tiempo, el texto subraya los logros pedagógicos alcanzados por el maestro. Shunko, el alumno protagonista de la historia, disfrutaba de la escuela pero además “aprende a sumar, leer y restar”, a hablar en castellano y a emocionarse con los símbolos patrios (Abalos, 1970, p. 71). En una visión que lo acercaba a los preceptos del escolanovismo, la escuela contada por Abalos era un lugar de aprendizaje pero también de juego, de alegría y amistad.

En claro contraste con el lenguaje de Abalos, la pobreza es la matriz con la que Ripa describe a los estudiantes de Cushmanen. La miseria es tan extrema que prácticamente quita a los niños su condición de niños y condiciona su paso por la escuela:

“¿Alumnos? No los reconozco. No los identifico con mi concepto de alumnos. Ni siquiera de niños. Para alumnos les falta el guardapolvo blanco; para niños, la vivacidad del niño, la mirada del niño, la sonrisa del niño.

Me asombro. No puedo entender que en mi país existan alumnos como éstos, niños como éstos.

¿No me engañan mis ojos? ¿Es verdad lo que veo? ¿Puede ser real tanta pobreza? ¿Puede haber niños que vengan a la escuela como vienen éstos?” (Ripa, 1980, p. 14).

La miseria que describe Ripa se materializa en los cuerpos. En sus páginas aparecen referidos “pies semidescalzos”, “cuerpos encogidos”, “ropas raídas”, “carnes sufrientes”, “niños tristes y apagados”, “rostros serios” y “taciturnos” (Ripa, 1980, pp. 13 y 20). La pobreza descrita por Ripa es irreparable y ensombrece cualquier iniciativa, como se pudo ver para el motivo nacionalista antes discutido. Ripa no construía al indígena apelando a nociones biologicistas. Para este maestro, el indígena no era portador de una inferioridad innata o inevitable, por el contrario, atribuía las limitaciones a una historia de opresión pero estas hacían incompatibles a la escuela con ese mundo¹⁰³. Aquello mismo que podría ser subrayado como un logro –una escena de lectura– se transforma, en la mirada de Ripa, en motivo de desazón¹⁰⁴:

“Yo he oído a Francisca N., alumna de ocho años, leer en una página de su libro donde habla de un padre que se sacrifica por el hijo, para que tenga ropa, para que no pase frío. (...) Y he visto a esa misma Francisca N. –mujer de ocho años– subir y bajar varias veces al día, quebradas de seiscientos y setecientos metros; y andar kilómetros a pie, ‘repuntando chivos’, mientras los hombres

¹⁰³Aunque la visión de Ripa de los indígenas no se sustentaba en nociones biologicistas, su mirada no escapaba a cierto determinismo. En su reconstrucción, la historia de opresión de la que los indígenas habían sido víctimas había producido rasgos atávicos que impedían su adaptación a la sociedad occidental.

¹⁰⁴Sobre la representaciones presentes en los libros de lectura utilizados en las primeras décadas del siglo XX y su posible recepción en el mundo rural, ver Ascolani (2010).

de la casa tomaban mate con la leña que ella misma llevaba. Y otro hermano, Miguel, de diez años, que se fue de la casa, huyendo de la vida que llevaba (...). Y cuando sentía leer a Francisca, cuando sentía leer a todos, me he encontrado ante una duda. ¿Debía dejarla que leyera, que entendiera, para que supiese entrever la belleza de una vida mejor a la cual debe aspirar aunque sea india, o impedirle que leyera, para que ignorando el placer, no sintiera lo inmenso de su dolor?” (Ripa, 1980, p. 66)

Demetrio Fernández ofrece una descripción mucho menos pesimista que la de Ripa sobre los indígenas y sobre sus alumnos en particular. Subraya la aceptación que la escuela tuvo en la comunidad indígena, lo que lo obligó a desdoblarse el alumnado en dos grupos. Menciona el agradecimiento de las familias por el “notorio adelanto de sus hijos” y señala que tuvo “entre esa gente, [sus] buenos amigos con mutuo respeto y estima” (Fernández, 2013, p. 95). Una de las anécdotas en que se detiene es la donación de un recinto para la escuela por parte de un padre que, en la pluma de Fernández, aparecía como “un hombre analfabeto que venía de los toldos” pero convertido en “patriota” servía a “la acción redentora de las aulas”. En ese gesto, Fernández adivinaba toda la predisposición de una comunidad hacia el proyecto educativo. Es decir que para este maestro, la escuela funcionaba, lo que significaba que cumplía el objetivo estipulado por el CNE de “civilizar al indígena”. La comparación que realiza de los maestros con “los soldados anónimos de la conquista del desierto [que] vinieron a traer a esta tierra nueva, recién nacida, el alfabeto ennoblecedor”, es elocuente (Fernández, 2013, p. 55). En estos comentarios se puede observar que la visión positiva sobre la viabilidad de civilizar al indígena que sostiene Fernández implica que “lo indígena”

debe ser superado. En contraste con Abalos, no cree que en esa cultura residan valores a rescatar. Por otro lado, también es preciso notar que incluso cuando sostiene una visión positiva los alumnos indígenas, estos no tienen, según Fernández, las mismas posibilidades de aprender. Sin embargo, la inferioridad no aparece atada a determinismos biológicos. La escuela y sus alumnos se encuentran limitados por las condiciones de su vida. Es en la descripción de sus estudiantes en la colonia galesa que este maestro deja ver sus juicios al respecto:

“El elemento escolar que se nos confiaba era la antítesis del que terminábamos de dejar en las lejanías cordilleranas. Niños risueños, movedizos, preguntones, inquietos; de rostros blancos, cutis suave, ojos interrogantes, anhelosos de captar la palabra ilustrada del maestro. Con su indumentaria de tonos chillones, lucidos, hermosos, que armonizaban con la exuberancia y verdor de la vegetación. Policromía que daba sensación de tranquilidad, dicha, bienestar; en contraposición a aquel ambiente ríspido, monótono, frío, donde hasta las manifestaciones naturales del ser, parece que se introvertieran por temor a la obsesionante y mezquina soledad. Por ello, sus niños son viejecitos prematuros, parcos en el hablar.” (Fernández, 2013, p. 118).

Como en otros temas, la visión de Chaparro Aguirre de Cuelle se aleja de lo que dicen sus colegas. La maestra titula una sección “Los alumnos”. Allí presenta un retrato positivo de sus alumnos y de la misión de la escuela en la campaña. Recordemos que el alumnado de la escuela formoseña consistía, según la propia docente, en “hijos de paraguayos” por lo que tenían –como la misma docente señala– problemas con el idioma. No obstante, la maestra afirma que estos “aprendían a leer y es-

cribir sin inconvenientes y con mucho entusiasmo” (Chaparro Aguirre de Cuelle, 2013, p. 31). Describe a los alumnos como “modestos, dóciles e inteligentes, pese a su apartamiento de la vida ciudadana”.

A modo de conclusión

Las memorias nos permiten comprender *qué es* lo que los maestros rurales de las primeras décadas del siglo XX identificaron como distintivo y relevante de su experiencia. El magisterio rural es representado en sus escritos como una experiencia difícil por diversas razones que comienzan en la elección que hizo el CNE al enviarlos a esos parajes. La juventud, el origen urbano y ajeno al medio de los maestros asoman en los relatos como elementos que atentaban contra las posibilidades de ganarse la confianza de los pobladores y con sus propias posibilidades de adaptarse a ese entorno. ¿Es lícito concluir de la percepción de estos docentes que los maestros normales no estaban preparados en la Argentina de principios de siglo XX para la educación rural? Claramente, la instrucción que recibían en la Escuela Normal les permitía llevar adelante el objetivo más urgente de la escuela: alfabetizar. El tono de las reflexiones parece derivarse más de las condiciones de vida de los docentes, de sus apreciaciones sobre el lugar poco importante o complicado de la escuela en la campaña, que de los resultados concretos de su tarea en lo que se refiere a la instrucción. El único que menciona con detenimiento dificultades para lograr que sus alumnos aprendan los contenidos es Ripa, quien sostiene que estas se debían a la pobreza de sus alumnos pero también a que un solo maestro tenía que atender en una misma aula las necesidades de alumnos de distintos grados. No es claro cuál es la preparación que añoraban para cumplir su misión en la campaña aunque son categóricos en que la escuela en el medio rural les

imponía desafíos para los que no estaban preparados. Es preciso notar que la descripción de las dificultades que es común a todos los textos se bifurca en conclusiones diversas sobre las posibilidades de la escuela rural, y muestra que estos maestros, salvo Ripa, hacían una valoración positiva de su presencia. El encuentro con la alteridad indígena que la experiencia supone en tres de los casos analizados nos revela que los docentes, aun desde posiciones divergentes sobre el valor de lo indígena, acataron a rajatabla el mandato homogeneizador.

Antes de cerrar este capítulo es preciso preguntarse por la verosimilitud y el valor como fuente historiográfica de los testimonios estudiados. ¿Cuán representativas fueron las experiencias de estos maestros? Es sabido que el género autobiográfico se ubica en un terreno borroso entre la ficción y la no ficción, lo que hace que el valor testimonial de la literatura autobiográfica sea relativo. Adolfo Prieto resume estas limitaciones advirtiendo que “los mecanismos del olvido, la perspectiva del tiempo, la trama de intereses personales o del grupo, son eficaces auxiliares en la tarea de trastocar fechas, deformar anécdotas, invertir o suprimir el orden real de los sucesos” (Prieto, 2003, p. 15). No obstante, la insistencia común de los relatos en ciertos temas nos permite concluir que estos constituyen una vía de entrada productiva para comprender qué implicaba y cómo era procesada la experiencia de ser maestro rural en las primeras décadas del siglo XX¹⁰⁵.

Los maestros que escribieron las memorias aquí estudiadas lo hicieron movidos por el objetivo consciente y expreso de proveer un relato de sus vivencias que otras fuentes –así lo afirman– obliteraban.

¹⁰⁵Sobre el valor de las novelas y los relatos autobiográficos para comprender el mundo escolar del pasado, ver Erixon (2002).

Explicaron el gesto de su escritura como un intento de contar algo que no era capturado por otros testimonios. Para citar un ejemplo, Chaparro Aguirre de Cuelle dirá que su escrito permitirá saber “que todavía hay docentes que sufren, que luchan por la niñez, que hay muchas María Luisa como la directora de El Paraíso y muchos Juan Carlos como el director de la Libertad en los bosques formoseños, en los del Chaco, Misiones, Corrientes, en los cerros de Humahuaca, Salta, Catamarca, al Sur en la Cordillera y en todos los lugares apartados de la Argentina” (Chaparro Aguirre de Cuelle, 1990, p. 89). Ripa señaló que se decidió a escribir porque hacía tiempo que consideraba que su experiencia docente debía ser contada. En una entrevista en el diario *El Fuego* de Ushuaia situó el nacimiento de su vocación en un día concreto: su primera jornada como maestro en la escuela Cushamen, “cuando vio la fila de alumnos semidesnudos, semidescalzos, (...) con cara de hambre” y concluye que “no quería morir sin dar testimonio de mi experiencia docente, que era la experiencia de todos los maestros rurales patagónicos”. Claramente, las suyas constituyen escrituras que confían en la memoria, es decir, no dudan de la veracidad de sus recuerdos. Como se puede deducir de las citas anteriores, el gesto autobiográfico también busca subrayar el carácter heroico de la tarea, afirmar la importancia de la escuela y del maestro rural para el proyecto de la educación común. Este mismo gesto está tensionado por otro: el de interpelar al Estado y subrayar el carácter inconcluso del proyecto de la educación común en la campaña.

| CAPÍTULO IV |

***Tizas y Apuntes*¹⁰⁶: costumbres en común. Maestras, libros y prácticas de enseñanza en la Argentina de 1930**

Paula Caldo

Introducción¹⁰⁷

“Lejos de tener la presencia fija que sugiere la palabra tradición, la costumbre era un campo de cambio y contienda, una palestra en la que intereses opuestos hacían reclamaciones contrarias” (Thompson, 1995, p. 19). Así, las costumbres están atravesadas por tensiones que ponen en discusión y transforman la vida cotidiana. Aunque el historiador inglés acuñó ese concepto para explicar la cultura de los trabajadores de la Inglaterra dieciochesca, a nosotros nos resultó un disparador teórico para comenzar a pensar una nota que distinguió a las educacionistas argentinas de la primera mitad del siglo XX: la constante actividad de escribir diarios, cartas, notas de clase y manuscritos que luego fueron insumos de libros o artículos de prensa. La práctica de poner por escrito el hacer cotidiano hizo de las docentes, por un lado, agentes alfabetizadas del Estado (el consabido *robot estatal*)

¹⁰⁶Brumana, H. (1932). *Tizas de colores*. Buenos Aires: Talleres Gráficos Argentinos de L. J. Rosso. Cossettini, O. (1935). *Escuela Serena. Apuntes de una maestra*. Buenos Aires: Talleres Gráficos Argentinos. (En adelante: *Tizas y Apuntes*).

¹⁰⁷En este capítulo se recuperan al tiempo que agradecen los comentarios realizados por Andrés Bisso y Flavia Fiorucci.

pero por otro, mujeres portadoras del poder de generar enunciados críticos en general y sobre el universo escolar en particular. Por todo ello, en este capítulo encarnaremos estas observaciones teóricas en la figura de dos maestras argentinas: Herminia Brumana (1897-1954) y Olga Cossettini (1898-1987). Ponerlas en espejo nos permitirá advertir tanto las notas en común que las hacen maestras de una época como las diferencias que las tornan contrapuntos en el paisaje educativo.

Vamos a presentar a dos mujeres de pluma prolífica. Por lo cual, el enfoque biográfico nos servirá de brújula. En el presente nadie duda del valor explicativo de las biografías para estudiar, por ejemplo, el tránsito de las mujeres por la historia (Bolufer, 2008; Perrot, 2008; Bazant, 2013). Asumiendo los juegos de visibilidad e invisibilidad que la historia con mujeres reconoce en el momento de encontrar huellas en los archivos, cuando se trata de historiar a las mujeres del magisterio, por ser estas operarias de la palabra escrita en tanto primeras alfabetizadoras, el objeto resulta menos escurridizo. Es decir, el ejercicio del magisterio permitió al género femenino dejar marcas escritas y visuales en los archivos públicos. Sin embargo, algunas maestras resultaron escritoras más fecundas que otras, no solo porque escribieron más sino porque tuvieron la posibilidad de inscribirse en tramas relacionales que las llevaron a convertir sus manuscritos en texto impreso. La maestra autora de artículos de prensa o libros es fácilmente detectable en los catálogos bibliográficos. Ahora bien, como indicó el historiar indio Rahahit Guha: “la voz de las mujeres, una vez sea escuchada, activará y hará audibles también las otras voces bajas” (2002, p. 31). Justamente, la experiencia de las maestras autoras resulta un ejemplo clave al respecto. La publicación de cada libro traía consigo conferencias, presentaciones, momentos de encuentros como así también un

nutrido intercambio epistolar. Es en estos intercambios en los cuales otras educadoras, menos visibles, dejan sus marcas. Así, detrás de las docentes que llegan a las portadas de los libros hay muchas otras que las escuchan, leen y comentan. Las educadoras aquí tratadas resultan ser escritoras entrenadas como así también activas protagonistas de epistolarios. Por lo cual, sus rastros aparecen en diferentes reservorios públicos e incluso lograron tener fondos documentales específicos: Herminia posee el suyo en el Centro de Documentación e Investigación de la Cultura de Izquierda (CeDInCI) y Olga es el eje del Archivo Cossettini (IRICE-CONICET).

Ahora bien, los nombres de Herminia y de Olga no resultan extraños, por el contrario, ellas son conocidas como maestras, escritoras, reformistas, militantes. No obstante, es preciso esbozar algunas notas biográficas que recrean puntos de intersección y otros de distanciamiento. En primer lugar, ambas fueron mujeres operarias de la cultura, trabajaron, percibieron un salario, fueron maestras y además escribieron por y para sus alumnos, colegas y también para públicos más amplios. Ellas, a diferencia de muchas mujeres que redactaron memorias, diarios de viaje o novelas, escribieron y publicaron libros prescriptivos¹⁰⁸ con los cuales asumieron un posicionamiento social, político y teórico, como así también intentaron transformar la realidad que las rodeaba. De esta manera, como educacionistas dejaron de ser meras reproductoras de saberes para posicionarse en el marco de la producción de conocimiento. Un corpus de conocimiento que

¹⁰⁸Parafraseando a Roger Chartier (1998), los libros prescriptivos son esos que lejos de escribirse para provocar la ensoñación literaria, están destinados a volver prácticas y/o conductas en quienes los leen o escuchan leer. Tanto los *Apuntes* de Olga como las *Tizas* de Herminia se orientan en esta dirección.

si bien estaba dirigido al universo escolar (transmisión, enseñanza, pedagogía, didáctica), poseía fundamentos teóricos a la vez que sustento político y compromiso social. Tanto Olga como Herminia fueron mujeres comprometidas con su oficio pero también con la cultura. En este punto, la carga semántica que especifica el concepto de *intelectual* puede ser aplicada para explicar estas vidas¹⁰⁹.

Ya en el plano de los detalles y cruzando hilos de esta trama, podemos decir que Olga y Herminia nacieron en el ocaso del siglo XIX, la primera en 1898, la segunda un año antes, en 1897¹¹⁰. Cossettini lo hizo en San Jorge, provincia de Santa Fe; Brumana en Pigüé, provincia de Buenos Aires. Ambas provienen de familias de inmigrantes italianos. Las similitudes no quedan aquí, para graduarse de maestras ellas tuvieron que dejar sus lugares de origen. Cossettini migró a Coronda, una localidad de la provincia de Santa Fe en la que existía una Escuela Normal para maestros rurales donde estudió y obtuvo su título en 1914. Brumana se trasladó hasta Olavarría donde hizo lo propio, en

¹⁰⁹Estamos pensando en el concepto que distingue *al intelectual* como aquel sujeto moderno, racional, urbano cuya producción de ideas se realiza con autonomía del poder estatal o eclesiástico, suelen transmitirse mediante la imprenta o la oralidad y su fin es intervenir en asuntos de interés público. El concepto formulado así se emparenta directamente con los estudios de la cultura política, las ideas y la política estrictamente, y deja fuera a un grupo de los que suelen ser nombrados como: “otros intelectuales”. Una expresión explicativa que logra dar entidad a aquellos varones y mujeres que quedan en los bordes del campo intelectual. De tal suerte, puede ser pensado el trabajo de aquellos otros que, actuando con autonomía y juicio crítico y racional, no cumplen con la totalidad de los requisitos de un intelectual: ya sea por diferencias geográficas, urbanas, de intervención institucional o de género (Williams, 2003; Altamirano, 2002; Neiburg y Plotkin, 2004 y Fiorucci, 2013), pero que su trabajo merece ser nominado en esta línea. En esta misma lógica podemos dar sentido a las prácticas de nuestras mujeres del magisterio.

¹¹⁰Para componer estas breves notas biográficas seguimos la lectura de Graciela Queirolo (2009); Lea Fletcher, (1987) y Sandra Fernández y Paula Caldo (2013).

1916. Olga y Herminia fueron maestras normales. Ambas crecieron en sus carreras y lo hicieron no solo por el trabajo en las aulas sino por su constante compromiso social y labor creativa en el plano de la difusión de sus saberes y prácticas.

Sin embargo, entre ellas existen algunas diferencias importantes. Además de maestra, Brumana fue una entusiasta autora con cuya pluma se inmiscuyó en temas conflictivos de su época. Escribió sobre la condición social de la mujer, la igualdad, la libertad, las diferencias sociales, la pobreza, el dolor de las injustas estrategias de redistribución material y la maternidad, entre otros temas. Producciones escritas que adquirieron forma de libro, de artículo periodístico, de guion de teatro. Por su parte, Olga Cossettini fue una profusa escritora de libros pedagógicos. Si apareció en la prensa, lo hizo como maestra y si actuó en instituciones alternativas a la escuela (asociaciones, bibliotecas, museos, etc.), siempre lo hizo en la clave de su oficio. Ella fue “la señorita Olga”, maestra, directora, severa, creadora de teoría pedagógica, funcionaria en repartos educativos o culturales. Olga no se casó ni tuvo hijos, su vida entera estuvo abocada a trabajar por la educación (desde el aula, la editorial, la biblioteca o el escritorio). Y si publicó sus producciones intelectuales, estas siempre abordaron temas relacionados con la práctica docente, no así con la cuestión social o con la condición de la mujer en general ni de la mujer docente en particular. De tal modo y casi como a contrapunto irrumpe Herminia, la maestra que escribe para los alumnos o colegas en clave novelada y como ensayo crítico (no como teoría pedagógica) pero también publica textos para otros públicos (especialmente para las mujeres). Escribe ensayos, artículos de crítica social, conferencias, literatura infantil, entre otras cosas. A su vez, ella sí contrajo matrimonio. Juan

Antonio Solari, reconocido dirigente socialista, fue su esposo y padre del único hijo que dio a luz. Ella es la “maestra madre” que publica en clave pedagógica interpelando a sus alumnos pero también destinará una parte importante de su obra a las mujeres de su tiempo. Brumana es una defensora de la maternidad y de las contribuciones que el desarrollo de este aspecto trae para las mujeres pero también del trabajo intelectual en la mujer.

Entre similitudes y diferencias, Olga y Herminia son maestras que ejercen la docencia y que escriben. Brumana trasciende con su pluma los temas estrictamente escolares/pedagógicos. Sus contemporáneos la reconocen como escritora, con Olga no sucede lo mismo. Esta última será encasillada en el rol de maestra, en última instancia un agente estatal que aplica saberes prácticos en el interior de las escuelas. Sin embargo, nos proponemos revisar estas clasificaciones. Tanto Olga como Herminia publican con sellos editoriales destacados dentro de los centros urbanos en los que residen. Herminia, en la ciudad de Buenos Aires y Olga, en la de Rosario. Ambas fueron prolíficas autoras que dejaron un importante legado de papeles impresos y otros tantos manuscritos en los que se cruza la letra de ellas con las de muchos de sus contemporáneos. En el conjunto de papeles acumulados pueden mensurarse los alcances del pensamiento y la obra de estas mujeres.

Coincidir en los archivos

Con este apartado abrimos un paréntesis a los efectos de explicar las decisiones empíricas que nos llevaron a escoger las experiencias de Herminia Brumana y de Olga Cossettini para dar cuenta de las *costumbres en común* de las mujeres del magisterio en la época estudiada.

Concretamente, al revisar los papeles de Olga en el Archivo Pedagógico Cossettini encontramos dos cruces entre ambas. Esos puntos de encuentro no fueron directos ni poseen pruebas de recepción ni de posible intercambio entre ellas. En realidad, son coincidencias de mujeres que vivieron y se hicieron eco de las prácticas de un mismo clima cultural.

Vayamos al detalle. Entre los documentos que conforman el Archivo Cossettini, encontramos el número 53 de *Vida femenina. La revista de la mujer inteligente*, publicado el 15 de diciembre de 1937¹¹¹. En ese volumen descubrimos los nombres de nuestras mujeres. En la página 13 de la revista leímos la nota “Cartas. A una muchacha moderna que es vulgar”, bajo la autoría de Herminia Brumana. A lo largo de dos carillas, la autora diferencia la muchacha vulgar de aquella que no lo es. La belleza, distinción y condición femenina residen en el esfuerzo, el trabajo y la superación personal y no en el vestuario. Una joven sobrecargada de adornos, por más bonita y ataviada que luzca, no pierde su vulgaridad, por el contrario, la perfecciona. En cambio, aquellas féminas que luchan, se esfuerzan, trabajan y piensan, al tiempo que mejoran su intelecto, adquieren belleza y mantienen su juventud; estudiar e instruirse es embellecerse.

Al avanzar en la lectura de la revista, concretamente a partir de la página 22, puede leerse la continuación de una nota iniciada en la edición anterior (Nº 52, del 15 de noviembre de 1937). Esta responde a la autoría de María Luisa Alberti y recupera las impresiones de su visita a la escuela Gabriel Carrasco de la ciudad de Rosario (provincia

¹¹¹*Vida femenina. La revista de la mujer inteligente* fue editada en la ciudad de Buenos Aires entre 1933 y 1943 bajo la dirección de María L. Berrondo. De aparición mensual, entre sus colaboradores figuraron los nombres de importantes mujeres y varones del pensamiento socialista argentino.

de Santa Fe). Esta escuela ganó su mención en la revista no tanto por ser una institución educativa, sino por el conjunto de experiencias que bullían en su interior. La visitante narra lo visto en las aulas y los patios de *la Carrasco* que, con el tiempo, se transformaría en “la escuela de la señorita Olga”. La mirada revela perplejidad al advertir cómo los niños y las niñas aprenden haciendo, mezclados con la vida y supervisados por un conjunto de maestras (todas mujeres) que, lejos de imponer saberes, acompañan procesos de aprendizaje. En la nota pocas veces se distinguen nombres propios, pero los mencionados pertenecen a alumnos, algún pedagogo y, finalmente a la maestra directora: Olga Cossetini.

Ahora bien, suspendemos la descripción en beneficio del planteo de algunas observaciones sobre lo dicho. Nos interesó este número en particular de *Vida femenina* porque, justamente, en esas páginas están nuestras dos mujeres, Herminia y Olga. Tal como las presenta *Vida femenina*, ellas parecen tener poco en común: Brumana emerge como la escritora que redacta de manera especial *una carta* para la mujer inteligente y moderna, lectora de la revista. Así, con la agilidad que permite el género epistolar, ella argumenta en torno a ciertas prácticas y costumbres ensayadas por algunas de sus congéneres. En ningún pasaje de la nota Brumana alude a las acciones del magisterio. Por el contrario, ella expone como una mujer que, por su condición letrada y su saber, puede aconsejar a sus congéneres. En cambio, Olga sí es tratada como educacionista o como la mentora de la experiencia pedagógica de la escuela Carrasco. No obstante, ella no escribe, sino que sus prácticas educativas son escritas o descritas por la colaborada de la revista. Por lo tanto, la maestra que escribe no lo hace en nombre ni en función de su oficio y la maestra que sí

es presentada como tal, no escribe sino que es escrita por otra mujer (la cronista colaboradora). Así, estas dos mujeres en tanto maestras no escriben en *Vida femenina*, sino que suspenden su condición para entrar al orden de la escritura de la publicación de *la mujer inteligente*, socialista, militante, política. Corolario: la maestra no escribe, es escrita por otras mujeres.

Sin embargo, Olga y Herminia fueron maestras y en tal condición autoras de libros efectivamente publicados, cuyo contenido estaba íntegramente dedicado al tratamiento de problemas de la docencia. Es este el momento de introducir el segundo documento hallado en el Archivo Cossettini que vincula a nuestras protagonistas. En la víspera de la aparición pública del libro *El niño y su expresión* (de autoría de Olga Cossettini y editado por el Ministerio de Instrucción Pública y Fomento de la Provincia de Santa Fe en 1940), el mismo Ministerio confeccionó una lista de personas a quienes se lo obsequiarían. La lista fue escrita en papel membretado y hecha pública bajo el título: “Distribución del libro de la Escuela Dr. Gabriel Carrasco”¹¹². Otra vez, el nombre de la escuela se antepuso al de la maestra. Esto es, si bien en la portada iba el nombre de Olga como autora, las autoridades ministeriales asumen que el libro es de la escuela. A su vez, la nómina de beneficiarios estuvo compuesta en su mayoría por varones entre los que se enunciaron algunos nombres de mujeres tanto argentinas pero también de otros países de Latinoamérica: Gabriela Mistral, Amanda Labarca, Clotilde Guillen de Rezzano, Aminda Homar, Luz Vieyra Mendez, Angélica Mendoza de Monteros, Emilia Huarte, María Emilia Mora y Araujo, Noelida Cazeneuve de Devos, Catalina Otero Lamas,

¹¹²Puede consultarse en el Archivo Pedagógico Cossettini, Caja 20.

Margarita Ravioli, Clotilde Melian de Schultz y nuestra nombrada Herminia Brumana. Esas mujeres, lejos de ser maestras, transitaron con su obra y pensamiento por diferentes aristas del universo del conocimiento y de las prácticas culturales. Es decir, en el listado no se enumeran maestras a secas, sino mujeres del magisterio que ocuparon cargos directivos o fueron periodistas, escritoras, etc. Entre todas ellas, Brumana. No hay señales de la recepción del libro por parte de la maestra de Pigüé, pero sí sabemos que la intención de que esta reciba el libro de Olga en sus manos fue puesta por escrito.

El libro de *la Carrasco*, que en realidad fue una publicación producto de la puesta en práctica del proyecto Cossettini, es la prueba tanto de la labor intelectual de las maestras como de la operación de invisibilidad que la cultura de la época efectuó sobre su trabajo. En otras palabras, al nombre de la maestra se lo adjetiva y transforma al momento de presentarlo como autora. Tal es así, que resultar ser que ellas no escriben sino que son escritas por otras, y si lo hacen, la escuela y el proyecto pedagógico las fagocita. No obstante, nosotros tenemos numerosas muestras de que esas mujeres escribieron y lo hicieron apelando a todos los recursos de las costumbres de la época: editar, presentar el libro, obsequiarlo, seleccionar sus lectores a partir de listados de envío, confeccionar técnicas de difusión, etc.

Así, en estas páginas proponemos trazar algunos paralelos entre dos ejercicios de reflexión y memoria prescriptiva que tanto Herminia como Olga ejercieron al promediar la década de 1930. Concretamente, en 1932 Brumana publica *Tizas de colores* y tres años después, Cossettini hace lo propio bajo el título *Escuela Serena. Apuntes de una maestra*. *Tizas* y *Apuntes* son dos textos que recuperan la mirada empírica y activa de las maestras sobre la vida escolar.

Un lustro, dos libros

Con el fin de focalizar nuestra propuesta, presentamos un ejercicio comparativo y/o descriptivo entre dos libros con algunas notas en común. Por un lado, el punto de vista que dirige el contenido (notas, apuntes de maestras que se retiran del oficio y, en ese irse, lo repiensen), por otro, la época de edición, el primer lustro de la década de 1930.

En 1932 Herminia Brumana publica *Tizas de colores*, y en 1935 Olga hace lo propio bajo el título *Escuela Serena. Apuntes de una maestra*. Entre las dos propuestas existe un denominador común: son ensayos reflexivos sobre experiencias pedagógicas protagonizadas por las autoras, pero ya concluidas. Tanto Herminia como Olga se encaminaban a trabajar en otros lugares e incluso alejándose de la docencia (en el caso de Brumana), y en esa acometida miran hacia atrás para dejar una marca escrita sobre lo vivido, con el fin de que sean útil a las futuras generaciones. En ese momento en particular, Olga dejaba de ser directora del Departamento de Aplicación de la Escuela Normal Domingo de Oro de la localidad de Rafaela (Santa Fe) y Herminia se retiraba de la docencia en el rol de vicedirectora de la Escuela N° 10 de Sarandí (Buenos Aires). El corolario del trabajo resultó ser, entre otras cosas, un libro.

¿Qué relatan estas maestras en esas publicaciones? En el caso de Brumana, ya jubilada y retirándose de las aulas decide publicar unas “notas de la vida escolar”, bajo el atractivo título *Tizas de colores* (1958, p. 235). El libro comienza con unas palabras tan breves como contundentes:

“Publico estas reflexiones en el momento en que dejo de pertenecer al magisterio bonaerense. Mantengo viva mi fe hacia la escuela, a pesar de la incomprensión o de la incapacidad de ciertas altas autoridades. Felizmente, ni la acción escolar ni la obra de los

maestros dignos y útiles dependen en forma decisiva de tales autoridades. Dedico estas páginas sencillas escritas al margen de la vida cotidiana en el aula, a la Escuela N° 10 de Sarandí (Avellaneda), donde he pasado tan gratas horas junto a sus chicos y a mis compañeras.” (Brumana, 1958, p. 207).

Tizas de colores es un texto que conserva el estilo particular de las publicaciones anteriores de la autora: relatos breves, escritos en prosa, con muchos subtítulos y de una extensión limitada¹¹³. En términos materiales, es un ejemplar de 160 páginas, tapa a cuatro colores, editado por Talleres Gráficos Argentinos de L. J. Rosso en la ciudad de Buenos Aires¹¹⁴. Distintos periódicos y revistas se encargaron de reseñar el libro¹¹⁵. Este respondía a un proyecto financiado en forma particular por Brumana¹¹⁶. Por lo tanto, en cada uno de esos comenta-

¹¹³Estamos haciendo referencia a *Palabritas* (1918), *Mosaico* (1929) o *La Grúa* (1931).

¹¹⁴Datos tomados de una reseña del libro publicada en *El Hogar*, 6 de diciembre de 1932, consultada en los álbumes de recortes periodísticos y notas realizados por la autora y conservados en el CeDInCI.

¹¹⁵Hemos consultado los álbumes de recortes coleccionados por la misma Brumana y almacenados en el CeDInCI. Al respecto, encontramos notas publicadas en *La Razón*, *Mundo Argentino*, *El hogar*, *El Mundo*, *La Prensa*, *La Mañana* (periódico de Mar del Plata), entre otros. Algunos de estos recortes carecen de los datos bibliográficos precisos para completar la cita correctamente.

¹¹⁶Ante la pregunta: “¿Presentó su libro al concurso municipal?”, ella responde: “Sálveme Dios de reincidir en semejante delito. Entre nosotros los concursos ya son una fea cosa. El año pasado merecí a juicio de gente responsable y capaz un premio. Cuando se votó no sé por qué milagros no fue así. Y todos se escandalizaron de la forma en que fueron distribuidos los premios” y así sigue Brumana argumentando por qué decidió publicar por vías particulares su reciente libro. Esto comenta al periodista Ángel Alas, en noviembre de 1932, en una nota cuyas referencias bibliográficas no están pero que hemos consultado en los álbumes de recortes confeccionados por Brumana y conservados en el CeDInCI.

rios editoriales no solamente se explican las características del texto, sino las condiciones de venta: “Esta en venta en La Librería y Editorial La Vanguardia, Rivadavia 2150 Buenos Aires, a un peso y veinte el ejemplar para los pedidos del interior”¹¹⁷.

En el cuerpo del texto, la autora enuncia la frase introductoria para luego desarrollar 45 relatos cortos, ordenados en títulos generales y subtítulos:

Impresiones de la escuela (siete subtítulos)

Usted no canta (un subtítulo)

La alegría del oficio (un subtítulo)

La personalidad del maestro (un subtítulo)

El ahorro en la escuela (cuatro subtítulos)

Fiesta patria (cinco subtítulos)

Iniciación de cursos (un subtítulo)

Marquen el paso (un subtítulo)

Respuesta a una normalista (un subtítulo)

Corazón (un subtítulo)

Viajando (un subtítulo)

La colega (un subtítulo)

Artistas (un subtítulo)

Los deberes (un subtítulo)

Lo importante (un subtítulo)

¹¹⁷Nota publicada bajo el título: *Bibliografía* pero sin referencias editoriales, encontrada en los álbumes de recortes coleccionados por Herminia Brumana y conservados en el CeDInCI.

Fin de curso (tres subtítulos)

Nueva moral (un subtítulo)

Dos conferencias (11 subtítulos)¹¹⁸

Cada uno de los ensayos resulta ser una instantánea que recupera escenas escolares no exentas de contradicciones o conflictos. Justamente, la autora presenta y revisa en términos críticos esas tensiones. Estas últimas responden a dos órdenes: por un lado, los problemas de los alumnos: el *hambre* en las escuelas, el ahorro o los modos y las formas de gastar o las dificultades de las madres para acompañar a sus hijos a causa de las desigualdades económicas que las aquejan. Por otro lado, los docentes, concretamente, la irrupción de “maestros a sueldo” con cuyas prácticas corrompen el funcionamiento escolar. Brumana brega por las maestras de corazón y de vocación, esas que tienen auténtica entrega al oficio. En *Tizas* no está presente el problema del salario docente, porque no es este el eje en torno al cual debería girar el oficio, sino la pasión por enseñar.

Las observaciones de Herminia residen fundamentalmente en la relación de las maestras y los niños con la cultura. Una relación que la autora advierte totalmente mediada por las condiciones materiales de existencia: el hambre, el trabajo, la capacidad de ingresos. Asumido el condicionamiento material, apuesta a lograr *experiencias de lectura* (Larrosa, 2007) que inviten a ir más allá de los lugares comunes. Algunos pasajes resultan ilustrativos al respecto. Por ejemplo, dedica cuatro subtítulos de sus *Tizas*, para reflexionar en torno a la enseñanza del ahorro en las escuelas:

¹¹⁸Una de las conferencias es la transcripción de una conversación radiotelefónica y la otra es la transcripción de una participación en la ciudad de Santa Fe en julio de 1932.

“Yo enseño a gastar. Les obligo a que traigan todos los meses cinco o diez centavos cada uno para suscribir el grado a un diario de la mañana que ellos leen en clase para enterarse de lo que pasa en los otros países y que llevan a su casa uno por día; les sugiero la utilidad de comprar revistas, de asociarse a bibliotecas para que les pierdan el miedo a esos lugares; juntan para que puedan ir a las excursiones, a los museos; les doy noticias para que vayan a ver las cintas históricas o interesantes que les convienen... ¡Ya ve si tienen en qué gastar los pobres moneditas! (...) En cambio yo les pongo el caso de dos muchachitos de trece años, uno ahorrando cincuenta centavos semanales, privándose de comprar un libro, revistas, cine, paseo; y otro que ha gastado inteligentemente su dinero y ha visto más, ha leído más, ha observado más. Es indudable que el segundo está más capacitado para trabajar, para luchar, para vencer en la labor que elija para ganarse el pan. Y no se olvide usted que hablamos de los que guardan a costa de sus satisfacciones, porque el que además de darse todos los gustos, puede guardar dinero, ése no ahorra: acumula. Ese amontona lo que a él le sobra y a otro le falta porque el hombre viene a la tierra a disfrutar de todos sus encantos y no a amontonar una cosa inútil como el metal. Por eso creo que una maestra tiene la obligación de orientar, de enseñar a gastar inteligentemente.” (Brumana, 1958, pp. 217-218)

En la extensa cita se van delineando las valoraciones que Brumana desea transmitir: aprender a gastar y hacerlo en aquellas cosas que permitan trascender los lugares comunes. Leer y mirar –tanto dentro como fuera de la escuela– aquellas situaciones que conviden a pensar nuevas realidades. Esto es así para los niños pero también para los docentes. El apartado “Respuesta a una normalista”, en el cual Herminia

pone en carta una serie de consejos dirigidos a una jovencita que está a punto de graduarse de maestra normal, resulta ilustrativo. A ella dice:

- “1- Ande por la calle y mire bien (la calle es fuente de toda vida)
- 2- Coquette y tenga novio cuando pueda (Una maestra con ilusión trabaja con más gusto)
- 3- Cuide su físico y su manera de vestir (Es deber de toda maestra ser lo menos fea posible y dar siempre una nota de buen gusto en su vestir)
- 4- Cultive un arte (música, pintura) y si no puede, aprenda idiomas
- 5- Lea todo lo que pueda, lo que caiga en sus manos.” (Brumana, 1958, p. 225)

Lea, mire, enamórese, sienta, guste, cultívese y, valiéndose de todas esas sensaciones, ejerza la docencia. *Las tizas de colores* de Brumana están dirigidas a las maestras noveles o en ejercicio. Proponen una mirada prescriptiva y descriptiva del mundo escolar que, lejos de pretender regular claves didácticas, lo hacen sobre el vínculo sociocultural susceptible de establecerse entre las maestras con sus alumnos y con la cultura. Herminia no está interesada en cómo la maestra aplica un método, sino en cómo siente, vive y enfrenta su oficio diario. Ella invita a pensar en torno a la sensibilidad con la cual las educacionistas acogen a sus alumnos y el tiempo y cuidado que destinan a entender los pesares que componen las biografías de esos pequeños. La autora reconoce que la singularidad de los niños puede sensibilizar al maestro y así jaquear la autoridad prescripta por la formación normalista. Pero también asume que si las condiciones de vida aquejan a sus alumnos, es imposible edu-

carlos¹¹⁹. En esta dirección, marca una tensión entre autoridad y sensibilidad docente, optando por elegir siempre la vía sensible.

Expuestas las principales características del libro de Brumana, es momento de dar lugar al propio de Olga Cossettini, *Escuela Serena. Apuntes de una maestra*¹²⁰. Evadiendo los títulos metafóricos, la autora presenta su obra con un nombre literal: se trata de apuntes tomados por ella mientras ejercía como Regente de la Escuela Normal Domingo de Oro en Rafaela (Santa Fe). En realidad, es un ejercicio de observación y memoria que los Talleres Gráficos Argentinos (ciudad de Buenos Aires) transformaron en libro, cuando corría 1935. Desde la actualidad, podríamos decir que es un incipiente ejercicio de etnografía escolar, puesto que los capítulos suelen iniciar del siguiente modo:

¹¹⁹No es infrecuente leer en Brumana pasajes tales como: “Yo en esos caso no sé decir nada, nada. Me olvido de la penitencia, me olvido que peligra mi autoridad si contraría la orden dada: se quedarán hasta las dos. Me olvido del reglamento, de la puntualidad, del deber ser. Todo se esfuma: frente a mi corazón hay dos chicos que por todo desayuno (...)” (1958, p. 209).

¹²⁰Es preciso aclarar que, en el correr de 1935, Olga redacta dos manuscritos de libros de título similar mas no así de contenido. Uno de ellos es el aquí tratado: *Escuela Serena. Apuntes de una maestra*, el otro lleva por título: *Sobre un ensayo de Escuela Serena en la provincia de Santa Fe* (el volumen forma parte de la Biblioteca Pedagógica del Instituto Social de la Universidad Nacional del Litoral). El objeto de ambos es la Escuela Serena, pero mientras el primero es un registro casi de observación etnográfica sobre la labor de maestras y alumnos, el segundo es teórico y, en esta línea, presenta una crítica al normalismo y una defensa y fundamentación de las formas de educar en la Escuela Serena. Podríamos decir que *Sobre un ensayo*, sienta las bases teóricas de la experiencia siendo muy precioso en los conceptos de enseñanza, educación, normalismo, positivismo, etc. Aclarado esto, para este capítulo elegimos los *Apuntes* por estimarlo un texto más factible de comparación con el de Brumana, puesto que ambas escriben escenas observadas en las escuelas.

“En el aula hay mucho movimiento, voy a ver qué ocurre. Desde afuera un fuerte olor de lino cocido me hace suponer que están haciendo alguna aplicación de esta planta (...). Entro. Es un poco difícil descubrir en ese momento a la Srta. Chinusa, como afectuosamente la llamamos (...).

(...) Al pasar hoy por frente al aula de cuarto grado A que dirige la señorita Leticia, oigo una voz que me llama.

(..) Entro en quinto grado de la señorita Yolanda. Un grupo como de 20 alumnos (...).”(Cossettini, 2001, pp. 115, 128 y 148)

Olga camina, recorre, entra, observa, está todo el tiempo activa dentro de la escuela que tiene a su cargo¹²¹. En realidad, su misión es guiar las prácticas de la enseñanza desplegadas por el equipo de maestras que coordina. Por lo cual, está siempre dispuesta, con su saber y con sus sentidos (el oído, el olfato, la vista), para intervenir en cada situación generada. Precisamente, estos *Apuntes*, que adquieren forma de libro, explicitan esa labor cotidiana en la que alumnos y maestras conviven e intercambian experiencias conjuntamente.

El libro está dirigido a *los maestros*. El título de la introducción es claro: “Maestros amigos”. Y las misivas que recibió Olga son prueba de la amable acogida que, entre estos, tuvo el libro:

“He leído con mucho interés sus *Apuntes de Escuela Serena* y veo en ellos la labor paciente de la maestra inteligente que sigue paso a paso las manifestaciones espontáneas del niño para formar actitu-

¹²¹Si bien en la introducción de este libro Olga se presenta como Regente de la escuela, el cargo que desempeñó una vez emprendido el proyecto de Escuela Serena fue de Directora del Departamento de Aplicación. La Directora general de la escuela fue la pedagoga Amanda Arias.

des y despertar sentimientos nobles, sin violencia ni imposiciones a conciencia de la nueva tendencia de la enseñanza.” (Serie epistolar del Archivo Cossettini)¹²²

Aquí abrimos un paréntesis, dado que nuestras lecturas contemporáneas en torno a la problemática de género nos obligan a realizar la siguiente observación: si bien Olga se expresa a partir del universal genérico (maestro), los sujetos que motorizan las experiencias *apuntadas* son siempre mujeres en ejercicio de la docencia, no así en el caso de los alumnos, puesto que se trata de una escuela mixta. Asimismo, el índice que ordena y presenta el contenido recupera la preponderancia femenina:

Maestros amigos

La vida y lenguaje de Lacho a través de los cuadros de Raquel

Las primeras observaciones en el primer grado superior de la Srta. Aurora

Con los chicos de segundo grado de la Srta. Elena y la señora Manuela

Los alumnos de la Srta. Aida a través de sus exploraciones y de sus escritos

¿Qué ocurre en el grado de la Srta. Chinusa?

La gracia y la ciencia en los chicos del grado de la Srta. Leticia

Un día de trabajo y una fiesta en el quinto grado de la señora Yolanda

La lectura en mi escuela

Raquel, Elena, Aurora, Leticia, Chinusa, Yolanda, Manuela y Aida son algunas de las mujeres que dieron forma a la Escuela Serena. No

¹²²Carta recibida el 7 de octubre de 1935. El nombre de la autora parece ser Rosenda Ramírez (sic).

todos esos nombres corresponden a maestras, el capítulo primero recupera la experiencia de Raquel, una alumna de ocho años, que rememora anécdotas de su hermanito menor (Lacho). Por otra parte, quienes son maestras son fácilmente reconocidas porque siempre llevan el calificativo señora o señorita (según el estado civil de la involucrada).

Yendo a los fundamentos de la experiencia, la Escuela Serena es un proyecto alumbrado al calor del cuestionamiento a las formas de educar normalistas que encauzó en la búsqueda de nuevos horizontes pedagógicos. En esa acometida, el equipo docente dirigido por Cossettini comenzó a consultar “el campo didáctico de Europa y América” (Cossettini, 2001, p. 79) y así dio con el pensamiento de José Lombardo Radice, quien ofició de soporte teórico y guía de la experiencia¹²³. Entonces, estas educacionistas se preocuparon por la vida interior del niño y por la conexión de ese mundo interior con el exterior (el barrio, la ciudad, el mundo). Un exterior que trascendía los muros escolares proyectándose a la vida social, cultural, económica, etc. La escuela en la vida y los docentes guiando a los niños en ese tránsito, fue la estrategia desarrollada. Una actividad que adquirió una textura hojaldrada en cuyas capas anidaron diferentes grados de prácticas, registros, intervenciones y control. En el plano de las prácticas, los alumnos recorrieron el barrio, miraron, preguntaron, observaron,

¹²³Al punto de que el libro abre con un epígrafe escrito por el pedagogo italiano: “Los resultados alcanzados por la Escuela Normal Domingo de Oro durante un año son la confirmación mejor de la riqueza didáctica de principios informadores de la reforma, que no se oponen a la tradición pedagógica, pero que la aclara, la completa, le ofrece elementos de renovación y de progreso; la hace más humana, por lo tanto, más capaz de educar”, palabras de Lombardo Radice en la revista *L'educazione Nazionale*, Roma, enero de 1932. Aclaramos que el vínculo con Radice fue mediante la lectura de su obra, el intercambio epistolar y también alguna visita personal.

analizaron en compañía de sus docentes. Sobre el plano de las prácticas se extienden el propio del registro, la hoja de dibujo, el cuaderno de clase, el diario de la maestra, el cuaderno de apuntes de la directora. Registro que no deja de ser evaluación, control y cuidado, pero también fuente para la producción de saber pedagógico.

Escuela Serena. Apuntes es la mirada activa de la directora que adquiere la forma de libro, pero que no deja de ser parte de la tarea de enseñar. Puesto que esos *Apuntes* no fueron labrados exclusivamente para ser contenido de libro, sino para posibilitar el ejercicio de repensar las prácticas cotidianas. Por lo cual, el tono y el enfoque con los que se expresa Olga distan mucho de ser los utilizados por Herminia Brumana en sus *Tizas de colores*. Lejos de valerse de una prosa novelada, Olga es prescriptiva y busca datar cada una de sus frases, cita a pedagogos pero también describe lo observado, su irrupción en la escena narrada¹²⁴ y también transcribe fragmentos de los trabajos de sus alumnos. La idea de registro se corrobora al llegar a la conclusión del texto que la autora utiliza para explicar ausencias temáticas en el libro (no describe lo actuado en sexto grado o en la clase de Geografía) y para agradecer a quienes la acompañaron en sus días de trabajo en Rafaela.

Palabras finales

Dos maestras que, a modo de despedida de una experiencia laboral, escriben y publican un libro relatándola. Lejos de ser el primer producto escrito de estas mujeres, se inscribe entre muchos otros. Brumana y Cossettini fueron prolíficas escritoras de textos de orden

¹²⁴Al decir frases tales como: “entro”, “me llaman”, “vi” intenta marcar la veracidad de lo dicho.

público (libros editados, artículos de prensa, conferencias en radio o en instituciones, etc.) como así también de diarios y correspondencia para la comunicación en espacios domésticos escolares¹²⁵.

Desde nuestra introducción presentamos a las maestras como mujeres de escritura y lectura. Brumana y Olga son ejemplos de ello, ambas se graduaron en ciudades menores y situadas en diferentes provincias y, sin embargo, esa formación normalista les permitió trascender el lugar y enriquecer el oficio con su obra empírica pero también escrita/teórica. De este modo, generaron líneas de pensamiento que les permitieron revisar las bases de su formación docente. Por lo cual, desde distintas perspectivas, ambas cuestionaron la educación tradicional. Olga resultó ser más específica en su filiación, puesto que escogió la senda de la pedagogía escolanovista, y a su vez, tomó postura dentro de esta. Es decir, en *desacuerdo* con el normalismo, se orientó hacia la Escuela Nueva y, dentro del eclecticismo escolanovista, optó por seguir a Lombardo Radice y no a las líneas ligadas a la implementación de Centros de Interés. La maestra directora lee, busca, discierne, aplica y, a partir de esa gimnasia, produce teoría.

Por su parte, la filiación teórica de Brumana es más escurridiza. Ella es una maestra normal y trabaja con colegas de su misma condición. Las recibe, dialoga, intercambia correspondencia pero, no obstante, las invita a pensar en otros registros sin rótulos pedagógicos

¹²⁵Utilizamos la noción de espacio doméstico, siguiendo a Soledad Murillo. El mundo de las escuelas primarias puede ser leído en esas claves cuando de mujeres-maestras se trata. Esto es, ese espacio donde todas sus prácticas y saberes magisteriales se argumentan y sostienen en función de la entrega y el cuidado de los otros. Las mujeres maestras cuidan a los niños y repiensen constantemente el modo de ese cuidado: desde el saber hasta la comida, el vestuario o los ambientes (Murillo, 2006).

pero con sentidos políticos específicos. Ella no se define como una maestra socialista, pero sí se presenta con pensamiento y sensibilidad social. En *Tizas* no se la encuentra preocupada por la situación social de sus “camaradas”¹²⁶ sino por la de sus alumnos. Esos niños que llegan a la escuela cargando la mochila de la desigualdad social. En esa clave, invita a sus colegas a cuestionar la frialdad de la razón que demanda aplicar programas en beneficio del entendimiento de la realidad social de sus alumnos. Herminia es una maestra a secas cuya experiencia va dejando aflorar la sensibilidad y la capacidad de entender y conmoverse ante el dolor de aquellos afectados por la desigualdad social. Siguiendo a Herminia, mujer y maestra son una unidad, y trabajar sobre esa conjunción dará un tono particular a la docencia. Dirá:

“La maestra no excluye a la mujer ni la mujer absorbe a la maestra. Una y otra se complementan. Hablan las dos por una misma boca. La maestra enseña y la mujer comprende. El programa impone, pero el programa es letra fría y solo la mujer o el hombre pueden quitarle su envaramiento con la interpretación que la vuelva humana.” (CeDInCI)¹²⁷

Humanizar un programa es pensar modos de aplicación en sintonía con la realidad material e histórica de los niños y con la sensibilidad de los maestros. Esa nota sensible que da la vocación y hace de la docencia un

¹²⁶Ella usa la expresión *camaradas* para referirse a los maestros, sin embargo, no es el salario docente el que inspira sus reclamos sino la capacidad de los programas escolares para desatender la desigualdad social. Esto puede verse en su texto: “Sobre temas didácticos” (1958).

¹²⁷Nota sin referencia bibliográfica conservada en los álbumes de recortes confeccionados por Herminia Brumana, CeDInCI.

trabajo con y por los otros. Brumana piensa y escribe sobre todo esto, *Tizas de colores* es un ejemplo de ello. Un libro plagado de escenas escolares noveladas que, pese al formato, poseen una carga prescriptiva.

Por tanto, estamos ante la obra de maestras que ejercen la docencia, que piensan sus prácticas y que convierten esa reflexión en producto editorial para auxiliar a sus colegas contemporáneos y futuros, pero también para transformar la realidad de los niños y las niñas. Entonces nos preguntamos, ¿acaso esta no es la obra de intelectuales comprometidas con su tiempo; que operan desde espacios urbanos importantes y en el marco de instituciones estatales, con autonomía de pensamiento y con capacidad de crítica (la crítica al normalismo oficial)? Puede objetarse que pese a ello, existe una nota sensible que recorre las propuestas sustrayéndolas del uso pleno de la razón. Fundamentalmente Brumana, cuando alude a la vocación y a la sensibilidad docente (que aporta la condición femenina), discute el racionalismo pleno en la formación de las maestras. No obstante, esa particularidad no impide a la maestra establecer tensiones y buscar puntos de ajustes críticos y reflexivos entre las mismas. Esto es, atender, respetar y conmovirse ante el dolor del que tiene hambre como así también a sus necesidades de ser educado para inscribirse en la cultura.

Entonces y para concluir volvamos a las páginas de la revista *Vida femenina* mencionadas en nuestro primer apartado. Preguntamos: ¿por qué la mujer que escribe en la “revista de la mujer inteligente” no lo hace como maestra? Por un lado, podemos pensar que se trata de la decisión editorial de una revista en particular pero, por otro, podemos pensar que esa actitud forma parte de las estrategias de invisibilización que la época ejerció sobre ciertas proyecciones femeninas (Terradas, 1992). En esa acometida, la mujer periodista sí era digna de escritura

(porque el periodismo es un oficio consagrado entre los varones), en tanto el magisterio dejaba reposar la producción de saberes en el orden de las prácticas de aula, con el nombre de la maestra hacedora oculto en la escuela (el libro de *la Carrasco*, la experiencia de *la Carrasco*). En esta línea de pensamiento, la maestra es una mujer que cuida a la primera infancia. Empero, biografar, destacar la obra escrita de las maestras, seguir sus estrategias de proyección pública para hacerlas jugar en notas de conjunto y no de excepción, de construcción de críticas, de argumentación y de producción, y comparar sus obras es el camino adecuado para pensar a las maestras como mujeres de reproducción pero también de producción de conocimientos autónomos y críticos y, por tanto, pensarlas como trabajadoras intelectuales.

| CAPÍTULO V |

Saberes médicos en el ámbito escolar (1920-1940)

Adrián Cammarota

Introducción

Entre las décadas de 1900 y 1940, los discursos troncales de la eugenesia, del higienismo y el sanitarismo ganaron terreno en el ámbito académico y confluyeron en el campo escolar y en los claustros de los colegios normales en donde se formaban los maestros bajo la égida del positivismo pedagógico. El higienismo avanzó en el Estado conservador motivado por la influencia de un grupo de médicos positivistas argentinos, entre ellos, José María Ramos Mejía, quien presidió el Consejo Nacional de Educación (CNE) entre 1908 y 1913. El saber higienista buscó imponer prácticas reguladoras sobre las conductas grupales e individuales más que enseñar conocimientos referidos a la anatomía y la fisiología (Lionetti, 2007). Acorde con las ideas del positivismo, los gobernantes e intelectuales creían que se podían diagnosticar las complejidades sociales mediante el estudio, la cuantificación y la medición.

Son profusos los trabajos que dan cuenta del sanitarismo y el higienismo y, ligado a ello, el cuidado de la salud de los niños y la prevención de enfermedades y detección de anormalidades (Carbonetti, 2005; Olaechea, 2008; Lionetti, 2011; Di Liscia y Salto, 2004; Di Liscia,

2011). Desde fines del siglo XIX y comienzos del XX, las enfermedades venéreas, la tuberculosis y el cólera se transformaron en amenazas latentes para el cuerpo social, y el Estado dio importancia vital a la salud colectiva (Armus, 2000 y 2007; Di Liscia, 2011; Álvarez, 1999; Kepeluz-Popi, 2011; Belmartino, 2001). Tanto Armus como Álvarez consideran que las intervenciones sanitarias fueron exitosas y colaboraron con lo que Armus denominó “el consenso higiénico”. En esta línea y desde el campo de la historia de la educación, Adriana Puiggrós estimó que el Cuerpo Médico Escolar y otros organismos ejercieron de manera eficaz la selección de la población, la implementación de normas de conducta y la separación entre salud y enfermedad (Puiggrós, 2009).

La medicina escolar fue una especialidad que tuvo el objetivo de detectar enfermedades o corregir cuerpos orgánicamente enfermos. Esta temática fue encarada, en líneas generales, a partir de la cultura del higienismo y puso el foco en las prescripciones del Estado y las normativas en torno a las prácticas pedagógicas (Ginocchio, 2006).

Este capítulo dialoga con los aportes que han brindado las investigaciones previas y trata de matizar estas perspectivas revisando las tensiones y los conflictos en el proceso de medicalización del sistema educativo argentino en las primeras décadas del siglo XX. Para ello nos concentraremos en las figuras del Dr. Enrique Olivieri, quien se hizo cargo de los servicios médicos escolares entre 1924 y 1938 y del Dr. Carlos Cometto, que ocupó una posición destacada en la provincia de Buenos Aires durante el mismo período. Estos doctores llevaron una reforma en el campo de la medicalización de la escuela a partir de su ingreso como funcionarios de la agencia estatal. Dichas figuras prácticamente no han sido abordadas por la historiografía de la historia social de la salud y la enfermedad ni por el campo de la historia

de la educación. Por lo tanto, nos preguntamos: ¿qué tipo de saberes médicos circularon en el Cuerpo Médico Escolar del Consejo Nacional de Educación y en provincias como Buenos Aires? ¿Quiénes eran los facultativos? ¿Cómo se llevó adelante el proceso de medicalización de la escuela gracias a la aplicación de los saberes de estos especialistas?

En otro nivel, en los trabajos señalados sobre la salud y la enfermedad subyace una visión lineal del proceso de medicalización que obtura las tensiones y las distancias entre las políticas estatales y las prácticas. Nuestra hipótesis es que entre 1920 y 1940 –precediendo a la llegada del peronismo al poder– se viabilizó un proceso de reforma en cuanto al cuidado de la salud de los escolares. Consideramos que más allá de los deseos institucionales y la aplicación de los saberes médicos para el cuidado de la salud escolar, el proceso estuvo condicionado por las restricciones en los recursos presupuestarios, la imposibilidad de aplicar la tecnología moderna para detectar enfermedades –ya sea por falta de la misma o por carencia de profesionales capacitados–, la conducta refractaria del personal docente para llevar adelante el control sanitario y la ausencia de una cultura higiénica en las familias de los niños.

Por lo expuesto, el trabajo se centra en el estudio de la gestión del Dr. Enrique Olivieri entre 1924 hasta 1938, paralelamente a la actividad profesional del Dr. Carlos Cometto en la provincia de Buenos Aires, cuya gestión llegaría hasta fines de la década de 1940. El recorte temporal se justifica debido al hecho de que en la gestión de Olivieri se pondrían las bases para la medicalización del sistema escolar que luego, con el advenimiento del peronismo al poder, se intentarían profundizar gracias a la centralización del sistema educativo con la creación del Ministerio de Educación Nacional en 1949 (Camarrota, 2010). Entendemos que el trabajo puede aportar a una mirada nove-

dosa en cuanto a rastrear los pormenores que llevaron a ese proceso de reforma. Las fuentes utilizadas son *El Monitor de la Educación Común* (de nivel nacional), la *Revista de Educación* (de la provincia de Buenos Aires), archivos escolares y las actas del CNE, entre otras.

Este capítulo está dividido en cinco apartados. En el primero se describirá la situación sanitaria escolar a principios del siglo XX y en los siguientes tres apartados se observarán los intentos encabezados por el Dr. Olivieri por mejorar las condiciones higiénicas, físicas y corporales de los niños que concurrían a establecimientos educativos bajo jurisdicción del CNE. Lentamente se relegó el incipiente empirismo que marcó el abordaje de estas problemáticas en la Argentina finisecular enriquecido por tipologías de corte positivista que abrevaron en la búsqueda de una “escuela científica”. En el último apartado se abordan las iniciativas experimentales que se propusieron durante la gestión del Dr. Cometto en la provincia de Buenos Aires. Estas fueron gestadas a partir de la denominada *eugenesia educativa* con la implementación de la “ficha biotipológica” hacia 1932, para detectar en las escuelas a los denominados “niños anormales”, ya que estas capacidades diferenciales parecían preocupar con creces a las elites educativas, los médicos y los políticos en su afán por generar una “raza fuerte”.

Estado sanitario escolar a principios del siglo XX

Desde fines del siglo XIX, los médicos –como poseedores de un saber especializado– empezaron a ocupar lugares en el Estado para impulsar intervenciones públicas sobre el espacio urbano y extender el dispositivo institucional que intentaría mejorar el estado sanitario de la población argentina. En este contexto se creó el Departamento Nacional de Higiene y la Administración Sanitaria y la Asistencia Pública

de Buenos Aires (1880) (Daniel, 2012). La idea del progreso decimonónico ligado al desarrollo de la ciencia permitía pensar en la higiene como la rectificadora de la salud del cuerpo social que llevó a imaginar al destacado médico higienista Emilio Coni una ciudad ideal, en donde los problemas generados por la expansión del capitalismo –crecimiento urbano, desarrollo industrial, expansión de las enfermedades– eran reducidos a problemas sanitarios y ambientales (Armus, 2007).

El cuidado de la salud escolar fue una de las preocupaciones acuciantes del Estado argentino y esto se puede vislumbrar en diversas publicaciones especializadas. Los brotes esporádicos de las epidemias de cólera, difteria y viruela despoblaron las escuelas y llevaban a la clausura de varios establecimientos. Como ha señalado Lionetti (2011), la escuela, permeable a los nuevos saberes expertos a principios del siglo XX, contribuyó al proceso de construcción simbólica de los cuerpos. Medicina y pedagogía se entrecruzaban para el “fortalecimiento de la raza”. Para difundir las ideas del higienismo, en 1888 se creó el Cuerpo Médico Escolar. Este organismo fue el mentor de los exámenes, la observación y clasificación de los niños que poblaban las aulas de las escuelas dependientes del CNE. Entre otras enfermedades, se prestaba particular atención a los padecimientos de reumatismo, tuberculosis, alcoholismo, demencia, cardiopatías, trastornos gástricos, hepáticos y renales, epilepsia, sífilis, bocios, asmáticos, cáncer y, finalmente, evidencias de antecedentes de trastornos coléricos y nerviosos (Lionetti, 2011). En este contexto, algunos médicos fueron nombrados inspectores para supervisar las condiciones edilicias de las escuelas y arbitrar mecanismos para prevenir o evitar la propagación de enfermedades infectocontagiosas. Con ese objetivo, en 1887 se aprobó un plan de seguimiento de los niños y de control de la salud

familiar, puesto que, para el discurso médico de la época, higiene y herencia conformaban los factores condicionantes del éxito de la instrucción pública. Con respecto a la viruela, se estableció la vacunación antivariólica obligatoria en 1911, con resultados positivos.

Sobre este escenario, la escuela cumpliría con su función republicana al generar un ciudadano moldeado en los preceptos de la higiene, la disciplina y el ordenamiento social. Las posibilidades de desarrollo del país dependían de distintas variables, y la escuela era un eje primordial para el abastecimiento de futuros ciudadanos civilizados en los preceptos de un orden idealizado (Lionetti, 2005). En este sentido, el sistema educativo argentino incorporó desde sus orígenes conocimientos y prácticas provenientes del campo de la salud. La ley 1420 preveía en su articulado que la instrucción debía estar acorde a la higiene. Establecía que el discurso médico higienista ingresara a la escuela. La “invención” de la Nación suponía la articulación entre una serie de políticas estatales para la homogeneización cultural de la sociedad, en un país cuyo componente migratorio incidía de manera problemática a la hora de inculcar los valores de la nacionalidad argentina. Dicha socialización política suponía educar a las masas en la cultura del trabajo, la disciplina laboral e ideológica y la fortaleza corporal para evitar las enfermedades que afectaban al conjunto del organismo social.

En la década de 1930, el proceso de reforma para la prevención de la enfermedades y atención de los cuerpos enfermos coincidió con la expansión de las teorías poblacionistas, el descenso de las tasas de natalidad (Bunge, 1984 [1943]), las nociones de la biotipología y la represión a la alteridad ideológica (anarquismo, comunismo) definiendo una esfera de intervención por parte del Estado. El fenómeno de la natalidad –cuyas causas estaban asociadas, según el discurso médico,

a una serie de factores morales y psicológicos relacionados con la vida moderna de las ciudades– tuvo vital relevancia (Biernat y Ramacciotti, 2014). En otro nivel, entre 1930 y 1950, la medicalización de la escuela coincidió con la creación de una estructura administrativa nacional para el tratamiento de enfermedades. Un grupo de médicos intentó dar respuestas a los problemas que aquejaban a la sociedad civil con respecto a la higiene y a las enfermedades, colonizando la estructura del Estado en calidad de expertos (Biernat, 2007).

Por último, resta señalar que antes de que Olivieri se hiciera cargo de los servicios médicos escolares, en el CNE se tomaron las primeras medidas para preservar la salud escolar. Por ejemplo, la vacunación antivariólica se implementó de forma obligatoria en 1911. Otra de las medidas fue la aplicación en Capital Federal de la ficha individual, en la que se volcaban el estado de salud de los niños y los aspectos psicológicos. Sin embargo, durante de la primera mitad del siglo XX, estas medidas tuvieron dificultades de orden técnico. Por ejemplo, en junio de 1917, el reconocido pediatra Genaro Sixto, director del Cuerpo Médico Escolar, se quejaba de las condiciones materiales para abordar el problema de la ficha individual física y psíquica de los niños. Por un lado, una de las problemáticas era la cantidad de pacientes que debía atender el médico escolar (2500 en Capital Federal) y por el otro, los escasos conocimientos que tenían los maestros en materia de psicología infantil para colaborar con la obra higienista. Según él: “Los maestros deben conocer y en las escuelas normales donde estudian, se les debe enseñar nociones suficientes de psicología infantil y de higiene escolar que les permita darse cuenta de los principales y más salientes fenómenos de la naturaleza infantil, que les aclaren y expliquen ciertas modalidades espirituales y físicas de sus alumnos” (Sixto, 1917, p. 139).

Entre 1914 y 1915, según Genaro Sixto, fueron examinados 37.557 alumnos en la Ciudad de Buenos Aires. Hay que señalar que dichos exámenes se realizan básicamente sobre el peso y la talla con miras a detectar anomalías físicas o debilidad orgánica. Los niños débiles eran los que cargaban con el peso de la anemia, los escrofulosos y ganglionares. Para Sixto, la prevención de las enfermedades reportaba un resultado mucho más eficiente para el futuro de la Nación que “(...) llenar nuestro país de hospitales y establecimientos filantrópicos donde se acumulan hombres de los que ya no hay nada que esperar, pues son los vencidos en la lucha por la vida” (Sixto, 1917, p. 140). Este pediatra bregaba por crear una escuela que abarcara el problema de la niñez de manera integral. En la primera mitad del siglo XX, los médicos del CNE intentaron implementar las fichas escolares individuales, dispositivos considerados indispensables para detectar enfermedades y lograr su prevención o cura.

En resumen, durante las primeras décadas de la Argentina del siglo XX se llevaron a cabo varios intentos para mejorar el estado de salud de la población escolar y se sentaron las bases para la medicalización de la escuela. Fichas individuales, vacunaciones y la denominada “profilaxis por tratamiento” se instituyeron como los dispositivos de una ingeniería social que tenía como epicentro el espacio escolar.

Enrique Olivieri: profilaxis por tratamiento y estado de salud de los escolares

Enrique Olivieri se desempeñó como Director de los Servicios Médicos Escolares del CNE desde 1924 hasta 1938, al tiempo que era profesor en la Facultad de Medicina de la Universidad de Buenos Aires (UBA).

También fue integrante de la Academia de Medicina de Perú y profesor del Curso de Visitadoras de Higiene Social de la misma Facultad. Además del Dr. Carlos Cometto en la provincia de Buenos Aires (ver último apartado), lo acompañaron los médicos Wilfredo Sola, Secretario técnico y jefe de la sección “Educación Sanitaria”; Julio Hansen, Médico inspector del CNE y Alberto Zwanck, docente de la Facultad de Ciencias Médicas de la UBA y Director del Instituto Universitario de información, estudios y acción social del Museo Social Argentino, que en 1926 se incorporó a la Facultad de Medicina de la UBA.

Desde principios del siglo XX, estos profesionales tuvieron una notable incidencia en las publicaciones médicas, los congresos y las conferencias tanto a nivel nacional como en el plano internacional. Siguiendo a Morresi y Vommaro (2011), este tipo de intervención en el campo se puede relacionar con la producción y circulación de saberes y personas: los protagonistas (expertos) actúan algunas veces como productores-exportadores y otras, como receptores-importadores de saber y siempre como generadores-reproductores de los discursos originados en esos saberes. En esa dirección, en los artículos editoriales por los médicos del CNE se pueden detectar las raíces de ese conocimiento experto importado de países como Francia, Inglaterra, Holanda, Alemania y Estados Unidos.

Al hacerse cargo de los servicios médicos escolares, Olivieri consideró que, por no abarcar la realidad escolar argentina, había que abandonar el sistema de organización de la salud escolar establecido en el Congreso de Wiesbaden a comienzos del siglo XX. Este sistema otorgaba prioridad a la inspección de los locales, a la profilaxis de las enfermedades transmisibles, al examen individual de los alumnos y a la enseñanza de los preceptos de la higiene a los maestros. Señaló

la necesidad de incorporar las clínicas médicas y odontológicas seccionales, esparcidas en los barrios de la ciudad y una Clínica Escolar con clínica médica y quirúrgica para niños, instalación de rayos X y un laboratorio químico bacteriológico (Olivieri, 1925). Entendía que el Médico Inspector de Escuelas no solo tenía que prevenir y detectar enfermedades, sino que le correspondía al Estado actuar para eliminar las infecciones, la escoliosis y la miopía. Los niños afectados que provenían de familias de bajos recursos (“obreros sin ilustración que tienen todo el tiempo ocupado”) se veían librados al azar en el sistema de enseñanza. Sus padres esquivaban el aviso que por reglamento escolar recibían del Médico Inspector con respecto a las dolencias que afectaban a sus hijos y cómo debían ser tratadas y en qué institución (Olivieri, 1925, p. 76). Al igual que Genaro Sixto, Olivieri entendía que los educadores no podían soslayar en sus prácticas las nociones básicas de fisiología, psicología experimental y ciencia de la higiene. Para el “mejoramiento de la raza” era de vital importancia el tratamiento precoz y oportuno de los niños que llegaban a la escuela.

Estas soluciones médicas se profundizarían durante la década de 1930. La vacunación fue considerada el remedio más eficaz para combatir las enfermedades infectocontagiosas “teniendo un valor completamente nulo las otras medidas que antes se aconsejaban, entre ellas la desinfección de los locales escolares” (Olivieri, 1924, p. 27).

En 1929, a instancias de los médicos del CNE, fue creada una sección llamada Profilaxis Específica en la Inspección Médica, con la misión de combatir las enfermedades infectocontagiosas. Según Olivieri, estas patologías eran el factor de mayor perjuicio para el desarrollo normal de las actividades escolares: “Por lo que significan para el individuo y la colectividad puede afirmarse sin exageración que son el

gran escollo con el cual hay que luchar para conseguir dos finalidades principales: evitar que la escuela llegue a ser un lugar peligroso para la salud del niño y suprimir las causas de ausencia a clase y que repercuten, por lo tanto, en la instrucción” (Olivieri, 1924). En 1930 se creó la Sanidad Escolar sobre la base de la Inspección Médica Escolar y el Cuerpo Odontológico Escolar con sede en el edificio del Instituto Félix Bernasconi¹²⁸. De esta forma, y como había propuesto Olivieri, se bregaba por una organización sanitaria amplia con consultorios externos y una farmacia que debía proporcionar en forma gratuita los medicamentos recetados por los facultativos.

El diagnóstico precario de la salud escolar fue evaluado también por especialistas de otras instituciones. En la década de 1930, el conjunto de exámenes médicos realizados a los estudiantes tanto en el ciclo primario como en el secundario seguían siendo insuficientes. Así lo atestiguaban dos especialistas que bregaron por la extensión de los beneficios de la higiene social en el seno de las instituciones educativas¹²⁹: Florencio Bazán y Teresa Malamud, ambos médicos de sección de Higiene Escolar del Departamento Nacional de Higiene. Estos profesionales denunciaron que dicha deficiencia se debía a la

¹²⁸Libro de Actas, N° 1, CNE, 1930, p. 103.

¹²⁹Hay que señalar que otras instituciones colaboraron con el mejoramiento de la salud escolar. Una de ellas fue la Liga Argentina de Profilaxis Social fundada por el médico Alberto Fernández en 1921. La institución, asentada sobre los principios eugenistas, contó con el patrocinio del Círculo Médico Argentino y el Centro de Estudiantes de Medicina. Tenía como objetivo eliminar la propagación de las patologías venéreas que obstaculizaban *el porvenir de la raza*. La Liga organizó, con el auspicio del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública y del CNE, una serie de conferencias destinadas al profesorado y al magisterio. La escuela Normal N° 2 de Capital Federal fue el espacio destinado a una de esas conferencias, cuya temática rondó en torno a la educación sexual (Archivo de la Escuela Normal N° 2).

desproporción entre los medios y los recursos con los cuales contaban las instituciones médicas, en relación al volumen de la población estudiantil. La situación tendía al descuido de la salud, ya que los niños eran examinados al ingresar a la escuela primaria, seis años después en el ciclo secundario y, por último, en el ámbito de los estudios superiores. Según esta perspectiva, el estudio estadístico resolvería algunos problemas relacionados con la salud del niño. Así pues, proponían la creación de un carnet sanitario para quienes aspiraban a ocupar un empleo en la administración pública (Bazán y Malamud, 1934).

Como hemos señalado, el estado sanitario escolar se veía alterado regularmente desde fines del siglo XIX por la propagación de enfermedades infectocontagiosas que llevaba a la clausura de los establecimientos escolares, aislamientos, vacunaciones y revacunaciones. Tanto es así que las vacaciones de invierno originariamente se impusieron por una fuerte gripe originada en los primeros años de la década de 1920 en La Plata y Avellaneda. Si bien se había creado la Sanidad Escolar, las enfermedades a menudo golpeaban a gran parte de los niños en edad escolar. En 1936, la presencia de un fuerte brote de viruela en algunas provincias y en Capital Federal, y un brote de parálisis infantil en Buenos Aires llevaron al cierre de varios establecimientos escolares. A pesar de todas las precauciones tomadas y el accionar de las visitadoras médicas, hubo un total de 900 casos afectados por estas enfermedades, de los cuales más de 600 se dieron en la Capital Federal. La cifra había alcanzado su cenit, ya que en 1912 habían sido 98 casos y en 1922, un total de 196. Ante el incremento que iba tomando la enfermedad de la viruela, el Director de la Inspección Médica Escolar reunió a todos los médicos del distrito para recoger impresiones al respecto. Dado que la puerta de entrada de la infección eran las vías áreas superiores y la

boca, se aconsejaron inhalaciones frecuentes con sustancias no irritantes para las fosas nasales y en caso de enfermedad de algún miembro de la familia que concurría a clase, separarlo por unas semanas. La epidemia, que había aparecido en marzo, empezó a decrecer en el mes de julio. En septiembre de 1931 se enviaron notas a los padres de los niños para la autorización de la vacunación. En la tarea de vacunación intervinieron la Dirección del Cuerpo Médico, el Médico Inspector y el cuerpo de visitadoras de Higiene. El plan abarcó los veinte distritos de Capital Federal y el número de niños vacunados alcanzó en 1932 un total de 7050 alumnos. Al año siguiente, la cifra alcanzaría a 9435 niños. En la empresa de vacunación colaboró el Instituto Bacteriológico del Departamento Nacional de Higiene (Sanidad Escolar, 1960).

La lucha contra la tuberculosis era otra de las empresas que debían abordar los médicos del CNE. La preocupación de los facultativos velaba en las formas en que se trataba el problema ante las primeras manifestaciones de la enfermedad. Los métodos de cura utilizados por los diferentes sectores sociales, como los tónicos o las inyecciones, alarmaban a los médicos por su ineficacia. Como ha señalado Armus para el caso de la tuberculosis, la venta libre de ciertos medicamentos constituyó un factor clave en la reafirmación y relevancia del hogar en el tratamiento del enfermo (Armus, 2007). La ciencia médica era reemplazada por la medicina hogareña, de allí que había que prevenir a la población sobre la conveniencia de los métodos preventivos. Y la escuela constituía un nexo directo con el niño y sus familias para la educación sanitaria.

¿Cuáles fueron las propuestas de los médicos del CNE para mejorar el estado de salud de los escolares? Estas medidas giraron en torno al denominado “sanitarismo pedagógico”, las colonias de vacaciones, la aplicación de las nuevas tecnologías y las vacunaciones. Sin embargo,

los médicos del CNE se encontraron con una serie de obstáculos para llevar adelante el proceso de reforma de la medicina escolar en pos de generar futuros ciudadanos “sanos y disciplinados”.

Sanitarismo pedagógico y recursos (1920-1940)

La propaganda sanitaria data de fines del siglo XIX, momento en el cual la repartición central tuvo como meta moralizar a las masas. El analfabetismo sanitario estaba arraigado en los sectores populares apostado en determinados imaginarios con una mentalidad tradicional, por ejemplo, el rechazo por parte de los padres a la vacunación obligatoria. Hacia esta subjetividad debían avanzar los médicos escolares transformándose en un pilar para el proyecto de Nación enarbolado por la elite dirigente. Como ha destacado Lúcia Soares para el caso de Brasil, no se trataba solamente de implementar un control racional de la salud, se trataba, especialmente, de controlar la moral de las clases populares y normalizar sus costumbres en la tentativa de ejercer un control científico-político del medio (Soares, 2008). Así, el Estado tomaba las riendas de la medicina escolar e intentaba regular, a su vez, las conductas de los estudiantes y de sus familias, soldando un nexo entre la institución escolar y la institución familiar.

Hay que detenerse en esta cuestión de vital importancia. A pesar de que ya habían transcurrido algunas décadas desde la implementación de la ley 1420, la creación de los Servicios Médicos Escolares y la incorporación de la medicina preventiva, el Dr. Wilfredo Sola (recordemos que ejercía el cargo de Secretario técnico y jefe de la sección “Educación Sanitaria”) se quejaba de que todavía no se había logrado institucionalizar una verdadera conciencia higiénica y controles médicos sobre los

escolares. Las razones que imputaba al escaso interés por los controles sanitarios se debían a la “mentalidad incoherente y naturalmente rebelde del niño, a las malas costumbres adquiridas y también a la ignorancia y resistencia pasiva que implican las rutinas familiares y sociales” (Sola, 1942, p. 121). Frente a esta problemática, los especialistas bregaron por inculcar hábitos de conducta profiláctica. Es decir, al igual que el resto de los médicos del CNE, Sola se hacía eco de una serie de problemáticas arraigadas en las subjetividades familiares que ponían límites al proceso de medicalización escolar. El mismo Oliveri destacaba la necesidad de erradicar la falta de mínimos conocimientos para preservar la salud en las provincias del norte del país producidos por “la ignorancia ancestral, llena de prejuicios e inverosímiles creencias” (Oliveri, 1939, p. 675).

El Dr. Sola propuso un plan en torno a la propaganda sanitaria y la instrucción mediante la consideración de un arsenal temático. Durante el primer ciclo escolar (de 1º a 4º grado) se arbitrarían los recursos para que el alumno incorporara los conocimientos básicos sobre el crecimiento corporal (talla, peso, capacidad pulmonar), alimentos, aseo personal y vestidos. En los grados 3º y 4º, la educación sanitaria se completaría con conocimientos de higiene de las funciones, educación física, higiene de la habitación y del medio ambiente (suelo, agua, aire, clima). Durante el segundo ciclo (5º y 6º grados) se impartiría un programa sustentado en la prevención de las enfermedades infecto-contagiosas y su profilaxis, primeros auxilios, uso de medicamentos domésticos, puericultura, intoxicaciones e higiene personal. El programa estaría a cargo del personal especializado que integrarían médicos, odontólogos y visitadoras de higiene (Sola, 1942).

Siguiendo este programa se enviaron a las familias unas cartillas explicativas para interiorizarlas sobre los pormenores de las enfer-

medades que debilitaban los cuerpos infantiles: la difteria y la escarlatina. Los casos de fiebre tifoidea y de escarlatina se reproducían de manera alarmante en la década de 1920.

Las visitadoras de higiene¹³⁰, por su parte, dictaron una serie de lecciones para alumnos de Capital Federal y luego repartieron volantes informativos para los padres que llevaban al pie un talón la autorización para la reacción Schick y las vacunaciones contra la difteria y la escarlatina. La medicina preventiva, basada en la posibilidad de conocer la receptibilidad, es decir, si la persona está en condiciones de adquirir estas enfermedades, comenzaba lentamente a invadir el espacio escolar. Otro de los instrumentos utilizados para llevar a buen puerto la implementación de una “cultura sanitaria” fueron las conferencias radiotelefónicas sobre la prevención que había que tomar en torno a estas enfermedades, y la proyección de películas sobre “Profilaxis buco-dental” y “Cómo se cuida la salud de los niños” en Capital Federal, provincia de Buenos Aires y Territorios Nacionales (Sola, 1942, p. 128).

¹³⁰Cabe señalar el papel que empezaron a jugar las visitadoras médicas como nexo entre el Estado y las familias. Las primeras Visitadoras de Higiene, graduadas en la Facultad de Medicina de la UBA, se incorporaron en 1918 junto con el concurso para la provisión de médicos que permitió llevar la medicina al campo escolar. En 1924 comenzaron a integrarse las visitadoras *ad honorem* a través del curso de visitadoras en la Facultad de Medicina de la UBA y en 1929 se crearon los primeros cargos de visitadoras. Un año después, esos cargos pasaron a titularizarse por presupuesto. Distintas publicaciones daban cuenta de la importancia que debían tener las Visitadoras de Higiene en el proceso de medicalización de la escuela. Por ejemplo, el médico del CNE, Alberto Zwanck, le otorgó un amplio espectro de funciones. Entre ellas se consignaba: 1) la profilaxis de las enfermedades transmisibles efectuando diariamente la revista de aseo, examinado la limpieza de la piel, los párpados, el cabello y los dientes; 2) el examen físico individual de los alumnos; 3) higiene física del edificio de la escuela; 4) la higiene profesional del maestro, haciéndole conocer los derechos que le asisten en caso de enfermedad; 5) la enseñanza de la higiene en el ámbito escolar (Zwanck, 1921).

En varias de las publicaciones médicas referidas al sistema escolar subyace un cuestionamiento repetitivo: los maestros, más que ser un eficiente brazo ejecutor del Estado en la prevención o detección de enfermedades o en el control sistemático de las patologías sociales acarreadas por los niños, parecieran estar en un punto de tensión con este tipo de estrategia de biopoder. En este escenario, el poder del maestro sobre el niño debía reemplazar la ausencia disciplinar de los padres para la crianza de un cuerpo sano, saludable y aseado. Entonces nos preguntamos: ¿hasta qué punto, teniendo en cuenta las críticas realizadas por los facultativos, la cultura normalista en la cual eran educados los maestros tuvo una real eficacia en materia de salubridad escolar? La respuesta es difícil de esbozar debido a la ausencia de un acervo documental más profuso. Sin embargo, las referencias bosquejadas en distintas publicaciones nos brindan un panorama con zonas grises a cubrir, que ponen en tensión el argumento de un proceso de medicalización efectivo por parte del Estado¹³¹.

Otro de los problemas que se identificaba como responsable del debilitamiento de la salud escolar era la infraestructura de los edificios. La falta de agua potable y servicios higiénicos en las escuelas constituía un claro foco de infección. En 1924, el Cuerpo Médico Esco-

¹³¹Las cifras alarmantes hacia fines de la década de 1930 muestran otra cara. A modo de ejemplo, según Olivieri, la observación que los médicos realizaban a los niños que ingresaban en las aulas de la provincia de Buenos Aires no eran para nada alentadoras: sobre el medio millón de alumnos observados hasta fines de 1938, del 26% al 30% eran portadores de algunas afecciones, el 75% eran portadores de caries dentarias, del 29% al 31% tenían problemas de refacción, un 2% eran incapaces de seguir las actividades áulicas, retardados por diversas causas; el 60% de los que concurrían a las escuelas de niños débiles reaccionaban positivamente a la tuberculina, 30.0000 estaban mal alimentados y 6000 recibían una alimentación deficiente (Olivieri, 1942, p. 85).

lar de la provincia de Buenos Aires obtuvo muestras de agua de casi todas las escuelas del territorio bonaerense y comprobó la deficiente calidad en la mitad de las escuelas (51%). Las causas radicaban en las filtraciones de aguas servidas provenientes de los sumideros. La construcción de los pozos negros era deficiente, por lo cual, los líquidos cargados de gérmenes patógenos llegaban a la primera napa y la infectaban. Para subsanar este problema, la Oficina de Arquitectura de la Dirección Escolar reglamentó la construcción de pozos en aquellas escuelas donde no había agua corriente¹³².

Los médicos pensaron que la instalación de duchas en las escuelas del CNE lograría un resultado inmediato para la internalización de la higiene. Sin embargo, una de las publicaciones editorializadas por Cometto en la provincia de Buenos Aires, daba cuenta del poco interés que tenían los maestros en inculcar el hábito del baño entre los escolares¹³³.

Ahora bien, los recursos presupuestarios constituían un eslabón imprescindible para calibrar los mecanismos de la medicina preventiva. No obstante, desde la década de 1920, las quejas de los médicos escolares en torno a los recursos asignados y a las debilidades de las estadísticas que abarcaban parcialmente la realidad de la salud escolar se dieron frecuentemente. El Dr. Zwanck, citado como autoridad en la *Revista de Educación*, se preguntaba en 1923 si el médico escolar podía llegar a conocer las afecciones que padecían los alumnos cuando tenía en su agenda quince o veinte escuelas:

¹³²Anónimo (1926). *Revista de Educación*, 1, pp. 152-153.

¹³³Cometto, C. (1923). *Revista de Educación*, 2, p. 338.

“Seguramente no, pues es materialmente imposible que miles de niños sean examinados periódicamente y que el consejo técnico eficaz llegue al hogar. El examen individual tal como hoy se lo practica no puede ser ni precoz, ni continuado, ni completo en el sentido práctico; lo más que hará será llenar ciertas finalidades estadísticas que a nada conducen desde que no llevan como corolario el remedio al mal.” (Zwanck, A. (1923). *Revista de Educación*, 1, p. 97)

La situación redundaba en 1935 cuando la *Revista de la Educación* editorializaba el balance presentado por Cometto. Allí se señalaba que la intervención de los consultorios médicos odontológicos en la provincia de Buenos Aires y la acción de los médicos escolares en diversos distritos de la provincia se veían resentidas por la falta de médicos de zona, cargos que habían sido suprimidos por razones presupuestarias¹³⁴.

En síntesis, más que una “real eficacia” por parte del Cuerpo Médico Escolar y del sistema educativo en general, los testimonios de los actores de la época nos muestran una realidad compleja que es preciso tener en cuenta. Veremos a continuación que una de las estrategias más significativas para mejorar la salud de los escolares, como fue la intervención en las colonias de vacaciones, no estuvieron exentas de las problemáticas señaladas.

Colonias de vacaciones y nuevas tecnologías

Los médicos del CNE coincidían en que las colonias de vacaciones y las cantinas escolares constituían una de las mejores instancias para corregir lo cuerpos de los “niños débiles”. El término “debilidad” se

¹³⁴Cometto, C. (1935). *Revista de Educación*, 4, pp. 52-53.

relacionaba con la progresiva pérdida de dinamismo y fortaleza, tanto física como psíquica, y se vinculaba estrechamente con una postura pesimista que atravesaba el pensamiento de intelectuales nacionales influidos por el positivismo europeo (Di Liscia, 2004). A comienzos de las décadas de 1920 y 1930, incluso, la preocupación por los “niños débiles” mereció el cambio de nomenclatura por parte del CNE. El 27 de febrero de 1930, en las Actas del CNE se estimaba que “semejante calificación” (Escuelas de Niños Débiles) utilizada para mencionar a los 2000 niños que concurrían a las escuelas al aire libre, lesionaba la sensibilidad infantil¹³⁵. Se pensó entonces retirar esta denominación del discurso oficial y las escuelas pasaron a denominarse “Escuelas al aire libre”. Según cifras presentadas en 1924, en Capital Federal, el número de niños con estas características llegaba al 2%, situación que impulsó a la Inspección Médica Escolar a ofrecer cursos de perfeccionamiento para los maestros encargados de la enseñanza de dicha población escolar. Los cursos funcionarían en el local que ocupaba la Escuela de Niños Débiles N° 1 de Capital Federal (Parque Lezama) con una duración de 9 meses¹³⁶.

Como ha destacado Diego Armus, tanto las escuelas como las colonias cumplieron un rol eugenésico y se constituyeron en una temprana pieza de ingeniería social en la que confluyeron las agendas de grupos profesionales como médicos, educadores de muy diversas tradiciones y las asistentes sociales, mujeres de la elite activas en la caridad y la filantropía social, católicos sociales, socialistas, liberales masones y librepensadores, y todos aquellos grupos preocupados por las consecuencias nocivas de la vida moderna en la ciudad (Armus, 2007).

¹³⁵CNE, Libro 1, (1930), pp. 177-180.

¹³⁶Memoria del Cuerpo Médico Escolar (1924), pp. 7-8.

Para ingresar a las colonias, el personal médico realizaba el fichaje y la medición del cuerpo del niño. El fichaje abarcaba los datos sociales de los padres, los antecedentes hereditarios y antecedentes individuales del niño (vacunación, enfermedades infectocontagiosas, diagnóstico, tratamiento) y un examen antropométrico. Por último, en el ítem “observaciones” se consignaba el temperamento, la aclimatación, el número de baños en el mar, los ejercicios físicos realizados, apetito, sueño y digestión, enfermedades y tratamiento (Olivieri, 1939, p. 18). La Inspección Médica Escolar estaba autorizada para determinar el número de niños que a su juicio podían ser enviados a las colonias de vacaciones que funcionaban en Mar del Plata, Baradero, Carhué, Tandil y Córdoba.

Las colonias se mantuvieron de manera irregular durante las primeras cuatro décadas del siglo XX. Los problemas organizativos y de financiación, además del grado de participación civil en estos emprendimientos, fueron señalados por Silvia Di Liscia (2005). Así, se pueden vislumbrar dos etapas en la evolución de las colonias de vacaciones sostenidas por el CNE. La primera comenzó en 1924 cuando el CNE, presidido por el Dr. Ernesto Celisia, envió a Mar del Plata un contingente de 200 alumnos. En 1928, el número de escolares enviados al mar aumentó a 770. Por aquel entonces solo se disponía de la colonia de mar, ubicada en la Escuela N° 1 de Mar del Plata. Siendo que los niños necesitaban un tratamiento climatérico, eran clasificados en tres tipos: aquellos que necesitaban el clima de llanura, los que se beneficiaban con el clima de montaña y los que se beneficiaban con el clima de mar. A instancias de un proyecto presentado por la Dirección del Cuerpo Médico Escolar en 1929, el CNE aprobó la creación de una nueva colonia en Baradero, en un local cedido por la comuna y otra en Tandil, instalada en una escuela

cedida por la provincia de Buenos Aires. A pesar de los resultados positivos obtenidos con 4715 niños que se beneficiaron con las colonias a fines de la década de 1930, los problemas presupuestarios arrecieron y las colonias fueron cerradas (Olivieri, 1930).

Según señala Olivieri, en esta primera etapa signada un tanto por la improvisación, las colonias no contaban con edificios propios, lo que en ocasiones generaba la suspensión del servicio. En 1926, la provincia de Buenos Aires no prestó el edificio situado en la colonia de Mar del Plata. Uno de los inconvenientes estribaba en que los locales debían ser rápidamente adaptados cuando finalizaba el calendario escolar, tenían instalaciones provisorias y contaban con poco personal para ello. Por estos obstáculos, las colonias quedaron suspendidas hasta 1935, cuando se destinó una nueva partida de presupuesto. En esta segunda etapa comenzaron a construirse nuevos locales destinados a su funcionamiento. En Mar del Plata, el CNE recibió la donación de dos manzanas de terreno. Allí se pusieron los cimientos para un edificio que albergaría a 500 escolares. Las colonias se expandieron en los años siguientes.

Las cantinas escolares, propuestas por Olivieri, tenían como finalidad combatir la insuficiente alimentación de los niños. Una incipiente experiencia fue introducida por el otrora exdirector del Cuerpo Médico Escolar, Genaro Sixto, quien institucionalizó la Copa de Leche en las escuelas con la ayuda de las Sociedades de Cooperadoras. En 1930, las cantinas escolares habían llegado a 40 pero luego fueron suprimidas para establecerse nuevamente en 1932 con el nombre de “Comedores Escolares”. Estos comedores eran sostenidos gracias al gravamen que pagaban las carreras organizadas por el Jockey Club, cuyo dinero debía depositarse a la orden del CNE. La experiencia de los comedores se extendió al punto tal que el CNE

solicitó al Ministerio de Guerra la creación de nuevos comedores en distintos acantonamientos de tropas del país. Hay que señalar que los primeros comedores escolares en Buenos Aires fueron creados por Olivieri. Otra de sus propuestas fue la de fundar la Clínica de Nutrición tomando el modelo norteamericano (Billorou, 2010).

Otro de los pilares de este proceso de medicalización, a instancias de los médicos del CNE, fue la organización de la Dirección de la Estadística Escolar. Su objetivo era llevar un padrón ordenado y completo de la instrucción primaria, de la salud y de la higiene escolar en toda la República Argentina. También se buscaba establecer estadísticas comparadas de carácter económico sobre el costo de la enseñanza primaria en el orden nacional, en las provincias y en las naciones extranjeras. Desde fines del siglo XIX, la herramienta estadística fue utilizada por instituciones privadas y públicas. Desde su posición en el entramado burocrático estatal, algunos médicos higienistas introdujeron los estudios estadísticos en el país con miras a asegurar el crecimiento demográfico y construir una comunidad nacional moderna. El Dr. Emilio R. Coni, desde su gestión en la Dirección General de Estadística de la provincia de Buenos Aires (1883-1886), bregó por la organización de rutinas sistemáticas de recopilación de información sobre la población como base del estudio de los principales problemas que la afectaban. Las estadísticas periódicas eran el instrumento para medir la vitalidad de la sociedad. El crecimiento demográfico era considerado uno de sus principales índices vitales y la reproducción cuantitativa de la sociedad una de las principales metas (Daniel, 2012). Sin embargo, las estadísticas que surgen de las publicaciones médicas y escolares tienen un carácter fragmentario y nos llevan a pensar que, en el período abordado en nuestro trabajo, “fueron rudimentarias”. Así se reconocía

en el “Manual de Higiene para escuelas secundarias” redactado por el Doctor Manuel Carbonell en 1954 (Carbonell, 1954, p. 54).

Resta señalar que a comienzos de la década de 1940, los intentos de reforma se materializaron en la creación del Servicio de Radiología fundado a instancias de Olivieri. El mismo contó con un moderno equipo que funcionaba con un generador “Gross Ventil” de una capacidad de 150.000 amperios, completado por una mesa radiológica con centraje eléctrico automático. La apuesta tecnológica abarataba los costos de control y obtenía mejores resultados a la hora de detectar la dolencia. Asimismo, el valor de la película radiológica para detectar la infección tuberculosa disminuyó cien veces su valor con el desarrollo del método de Abreu (Schicht, 1942). El Servicio de Radiología fue instalado en la calle Callao 19 de la Capital Federal. En este ámbito se efectuaban todos los pedidos radiológicos solicitados por los médicos (Schicht, 1942). La tecnología y la intención de implementarla masivamente se combinaban para visualizar un futuro promisorio en cuanto a la posibilidad de ampliar los controles entre la población escolar y, como consecuencia, lograr un horizonte en el cual la población estaría más fuerte y saludable. Medicina y política se entrelazaban en un tejido que se iba cerrando y en el que, aparentemente, no existían fisuras.

En esencia, si la reforma de los servicios médicos escolares apuntó al fortalecimiento de un orden corporal, existieron otros métodos de clasificación y detección de las debilidades orgánicas que podían manifestar los niños dentro del formato escolarizado. Esto requería auscultar microscópicamente conductas y procesos de fortalecimientos cognitivos. La idea de medir la inteligencia y salvaguardar la salud de los estudiantes acompañó el uso de tipologías biologicistas devenidas

de la eugenesia. El alcance experimental se alcanzó a comienzos de la década de 1930 con la implementación de las fichas biotipológicas.

Carlos Cometto en la provincia de Buenos Aires: medir y predecir conductas y biotipos indeseables

Carlos Cometto fue un médico higienista que publicó una serie de textos para el ciclo primario que hacían referencia a la higiene infantil e impulsó diversos informes sobre la situación escolar en la provincia de Buenos Aires (Cometto, 1913 y 1917). Cometto se hizo cargo de los servicios médicos escolares provinciales –creados en 1888– a comienzos de la década de 1920. El primer director fue el Dr. Carlos Villar, reemplazado por el especialista en pediatría Dr. Genaro Sixto, médico, maestro pediatra e higienista, quien estudió diversos problemas relacionados con la higiene escolar. Como mencionamos, durante su gestión se introdujo la afamada “copa de leche”.

Bajo la gestión de Cometto, la situación en la provincia de Buenos Aires no era menos problemática que a nivel nacional. En uno de los informes presentados para el CNE, el director bosquejaba:

“El Estado debe ocuparse de la salud de los futuros ciudadanos, desde la escuela, para no tener que comprobar anualmente que existe en nuestro país de un 30 a un 40% de conscriptos inútiles para el servicio militar. De cada tres soldados argentinos, uno no está en condiciones de defender a su patria (...). Y el que no está en estas condiciones, tampoco podrá ser útil como obrero, ni a su familia, ni a la sociedad.” (Cometto, 1934, pp. 41-42)

El análisis del facultativo daba cuenta de una situación que desde fines del siglo XIX se repetía en los informes sobre la salud escolar.

En el informe elevado por el Cuerpo Médico Escolar de la provincia de Buenos Aires, la situación de salud de niños que concurrían a las escuelas era precaria. Después de estudiar a 50.000 alumnos se comprobó que el 38,6% tuvieron resultados positivos a la reacción de la tuberculosis, el 17,3% concurrían mal alimentados a la escuela y el 3%, sin desayunar ni almorzar. El 81% tenía sus dientes cariados, un 23% no veía bien, un 20% sufría de vegetaciones adenoideas, hipertrofias, amígdalas, sorderas, y un 15% tenía alguna desviación en la columna vertebral (Cometto, 1934). En este contexto, era fundamental impulsar la “profilaxis por tratamiento” sustentada en la acción de las visitadoras médicas, la propaganda sanitaria, la impresión de cartillas de salud y la introducción de nuevas tecnologías.

Los maestros eran interpelados por la normativa para expandir el rol de acción del Estado sobre los cuerpos escolares. Así, el “Reglamento General de Escuelas Públicas y Privadas de la provincia de Buenos Aires” estipulaba que era deber de los maestros vigilar a los niños para que ingresasen antes de hora y obligarlos a peinarse y lavarse, siendo que los “reincidentes” podían ser devueltos a sus respectivos hogares. También debían pasar revista del aseo diario. Sin embargo, se reconocía que eran pocas las escuelas que habían internalizado este tipo de prácticas para detectar enfermedades a primera vista, como las papearas (enfermedades contagiosas) o enfermedades parasitarias de la piel, como la sarna y la tiña, o del cuero cabelludo. La revista del aseo estaba avalada por el “Reglamento del Cuerpo Médico Escolar” (artículo 26). En su misión educadora, la escuela debía instruir en los pormenores de la higiene no solo al alumno sino también a las familias: “Los padres acostumbrados a vivir entre la suciedad, no se dan cuenta que viven en un medio que debe higienizarse, desconocen lo que es la limpieza, no

ven que sus hijos están sucios” (*Revista de Educación*, 2, 1923, p. 331). Se recomendaba al maestro seguir con su mirada escrutadora el desempeño del alumno en clase y en caso de encontrarlo sucio, hacerle sentir vergüenza por ello, pero con palabras prudentes y serenas. Por lo tanto, la enseñanza de la práctica de la higiene en las escuelas era el primer deber que el maestro estaba obligado a impartir. Sin embargo, y a pesar de lo señalado, un gran número de ellos se veía afectado por tuberculosis, artritis y gonococia. Todas estas afecciones, según la *Revista de Educación*, revelaban el descuido personal de aquellos que estaban destinados a educar en los preceptos de la higiene¹³⁷.

El “Alfabeto higiénico” dirigido a los niños de la escuela primaria fue impulsado por Cometto en la provincia de Buenos Aires. Con una pedagogía que tendía a la simplicidad extrema y axiomática, cada letra del abecedario le correspondía un precepto de la higiene. Por ejemplo, con la letra N: “No llenéis de polvos la atmósfera de vuestras habitaciones, porque junto con el polvo van microbios productores de enfermedades que respiráis sin daros cuenta”. Con respecto a la letra H: “Hay que dormir siempre con la ventana abierta o por lo menos entreabierta. De esta manera se evita la viciación del aire en los dormitorios producida por nuestra misma respiración”. Como la tuberculosis era una de las enfermedades más apremiantes, la letra K hacía honor a Robert Koch, descubridor del bacilo que genera la enfermedad. La letra Y exhortaba a cumplir con los siguientes mandamientos: “Yo me comprometo a cumplir con los mandamientos de la salud”. Entre ellos estaban: “Dormir con las ventanas del dormitorio abiertas, respirar por la nariz y no por la boca, conservar mis trajes limpios y ordenados.

¹³⁷ Anónimo (1923). *Revista de Educación*, 1, p. 120.

No escupir en el suelo. No llevar a la boca vasos usados por otros. Lavarme las manos con jabón antes de tocar los alimentos”¹³⁸.

Como señalamos, la escuela fue uno de los tantos ámbitos en los cuales se podían identificar a individuos capaces de interferir en la procreación de la “raza deseada”. Desde principios del siglo XX, distintos pedagogos positivistas propusieron tipos de registros, formas de clasificación, evaluación y selección de alumnos. Rodolfo Senet otorgó gran importancia a la herencia de las enfermedades hasta la predisposición a la locura, la idiotez y la degeneración. Por su parte, el pedagogo Víctor Mercante se interesó por hacer clasificaciones escolares, siguiendo los modelos europeo y estadounidense (Puiggrós, 2009). Pedagogía y medicina se entrecruzaban en un entramado de ingeniería social para la corrección de las actitudes y aptitudes de los niños.

Uno de los intentos más impactantes por controlar el crecimiento corporal, psíquico y moral de los escolares se materializó en 1933 con la implementación de las denominadas “fichas biotipológicas” en la provincia de Buenos Aires. Sus objetivos seguían los lineamientos de la eugenesia educativa, entendida como la ciencia que estudiaba las supuestas leyes que reinaban en la herencia, para eliminar la transmisión de las “aptitudes morbosas” y de las enfermedades físicas y mentales, favoreciendo la reproducción de los “elementos sanos y reducir la de los malos”. La eugenesia educativa también se asentaba sobre los pilares de la educación sexual y la preparación para la vida familiar, el reconocimiento prenupcial y la procreación consciente y voluntaria¹³⁹.

¹³⁸Cometto, C. (1926). *Revista de Educación*, 1, pp. 162-163.

¹³⁹Boletín de la Cruz Roja Argentina (1946), pp. 127-130.

¿Constituyó este experimento una novedad impulsada por las autoridades provinciales? Desde principios del siglo XX, tanto en Capital Federal como en provincia de Buenos Aires, la implementación de la libreta sanitaria fue uno de los intentos por catalogar al alumnado. En ella figurarían los antecedentes sifilíticos, alcohólicos o taras morbosas. En la provincia de Buenos Aires fue impulsada por Cometto, Director del Cuerpo Médico Escolar provincial. No obstante encontró sus limitaciones prácticas en la escasez de facultativos para llevar adelante tal empresa. Debido a la carencia de material tecnológico necesario y por falta de médicos rentados que estuvieran capacitados para auscultar a la población escolar, se realizó un llamado “patriótico” a todos los médicos de la provincia para que contribuyeran con su dedicación y conocimiento al fichaje de los niños (Cometto, 1932). Hay que resaltar que las fichas psicopedagógicas ya se habían incorporado a la vida escolar con resultados deficientes. Pero un documento de este tipo, que sistematizaba un conjunto de datos psicológicos, físicos, médicos y hereditarios era realmente una empresa audaz y poco funcional en la cotidianidad.

La experiencia de la ficha biotipológica encuentra su antecedente más inmediato en las escuelas dependientes del CNE. El 28 de septiembre de 1932, es decir, antes de la sanción de las fichas biotipológicas, el CNE aprobó el modelo de ficha escolar elaborado por una comisión de inspectores técnicos y médicos escolares. Dicha comisión estaba integrada por los doctores Enrique Olivieri, Wifredo Solá, y Julio Hansen en representación del Cuerpo Médico Escolar y los profesores Manuel Valentini, José Calderaro y José Más en representación de la Inspección Técnica. Hasta el momento, se utilizaba un formato de ficha cuyo contenido era psicopedagógico. A este nuevo documento se le agregaría el factor médico del escolar. Allí estarían consignados

estos aspectos y la historia de la vida escolar del niño en “una representación concreta y fidedigna”. Para ello, el maestro debía llenar, a lo largo del ciclo lectivo, un cuaderno de observaciones diarias donde anotaría, siguiendo las indicaciones de la ficha, los resultados de sus observaciones. La ficha contaba de dos secciones: “examen médico” y “examen psicopedagógico”, una sección referida a los “antecedentes del niño”. En el ítem antecedente se preguntaba sobre la vida del padre, la madre y los hermanos del niño. Si el escolar había sufrido enfermedades infectocontagiosas, características de su memoria, imaginación y “temperamento y sentimiento moral”, capacidad para el trabajo escolar y actividades en las cuales se distinguía (literarias, manuales, pictóricas, plásticas). Por último, “clasificación sintética de la inteligencia (normal, superior, débil-subnormal o retrasada)” y “observaciones generales”¹⁴⁰.

Más allá de esta descripción, el modelo de ficha biotipológica ortogenética escolar fue sancionado por la Dirección General de Escuelas de la provincia de Buenos Aires por decreto en 1933 a título experimental. Su mentor fue el médico eugenista y director del Instituto Argentino de Biotipología, doctor Arturo Rossi. Creada en 1932 y denominada en realidad, Asociación Argentina de Biotipología, Eugenesia y Medicina Social, estuvo integrada por figuras de renombre como Víctor Mercante, el escritor Gustavo Martínez Zuviría y el futuro ministro de Educación de Perón, Oscar Ivanissevich. Las escuelas pilotos que se utilizaron para el experimento fueron la N° 66 de La Plata y N° 1 de San Isidro¹⁴¹.

¹⁴⁰*El Monitor* (1932-1933), pp. 64-70.

¹⁴¹*Anales de Biotipología* (1933), p. 14.

Las fichas categorizaban a los individuos que provenían de diferentes sectores sociales. Esta era una de las formas en las que la escuela rompía con los intentos homogenizantes que opacaban al niño de los sectores populares en las imágenes de los libros de textos, en los que la familia burguesa era el ideal esbozado por la pedagogía escolar (Carli, 2011). Los datos de filiación, entre los que se hallaban el lugar de nacimiento, la religión, su condición de hijo legítimo o hijo ilegítimo, calibraban determinados mecanismos de clasificación y exclusión (Miranda y Vallejo, 2005). En resumen, la ficha biotipológica apuntaba a cinco aplicaciones de interés social: la formación armónica del cuerpo, el control de las aptitudes musculares y psicomotoras, el control del desarrollo sexual, el control de las aptitudes psicosensoriales e intelectuales y el control de la formación del carácter y del tipo mental.

Una cuestión de vital importancia para comprender las dificultades en la implementación de la ficha biotipológica constituyó la ausencia de personal especializado para llevar a buen puerto el dispositivo. Las fichas biotipológicas, al igual que los intentos por implementar de manera eficaz una libreta sanitaria con características similares, demandaban facultativos especializados en la materia para asumir esa tarea, especialización de la cual carecía el magisterio argentino. Los constantes llamados en las publicaciones médicas y en las revistas escolares a la implementación de la libreta sanitaria nos ilustran una búsqueda por captar una estrategia realmente eficaz para auscultar a la población escolar.

Si en los años siguientes hubo incipientes intentos de implementar la libreta sanitaria estructurada sobre los conceptos señalados, esta tuvo poco margen de acción política. Allí los profesionales tenían que consignar el registro de las enfermedades padecidas por los pacientes y la evolución de la salud conforme transcurrían los años, con el fin

de prevenir enfermedades futuras. También figuraban los antecedentes hereditarios, la evolución de la primera infancia, las observaciones odontológicas, los antecedentes de tuberculosis y los resultados del examen prenupcial. Lo más parecido a las fichas biotipológicas fueron las denominadas *cédulas escolares* emitidas por la provincia de Buenos Aires. En ellas primaban los datos de filiación del niño, como el color de piel, las particularidades de sus ojos, características de la nariz y demás señas distintivas (Cammarota, 2011).

Ahora bien, si según los especialistas, la escuela debía ser el eje o punto de partida para la “regeneración racial” como pregonaban los médicos del CNE, ¿hasta qué punto los métodos de fichaje y exposición de los escolares a este cientificismo biológico fueron resistidos por los maestros, ya sea por falta de voluntad o por no comulgar con estos dispositivos de clasificación? En sí mismo, sería un caso más de distanciamiento entre los saberes expertos y la confrontación con las prácticas en la vida cotidiana. Los docentes y las visitadoras de higiene bien podrían ser los mediadores de determinados conocimientos para inculcar la pedagogía de la higiene, la importancia de la vacunación y la moralización de los niños. Otra muy diferente era comulgar con los tópicos pseudocientíficos que llevaban a la catalogación y clasificación de sus alumnos.

Si bien se interpelaba a la comunidad educativa a participar en la misión de catalogar y seguir el desarrollo intelectual de los niños, la implementación de la ficha y el registro psico-moral-sociológico que supuestamente debían llevar los maestros encontraba resistencias en los mismos educadores. Así describía la situación el inspector de escuelas de la provincia de Buenos Aires, Manuel Visconti, quien se quejaba de que las maestras no daban a esta tarea -la de confeccionar el cuaderno

“psicomoral”- la importancia que merecían. Según su registro, en las visitas realizadas a las escuelas de la provincia se desempeñaban maestros “(...) rutinarios, incapaces de iniciativas, dispuestos a rebelarse con el Reglamento en la mano”¹⁴². Desde que se implementó esta medida en 1916, estos informes tuvieron pocos resultados prácticos. Según el inspector, el niño pasaba por la escuela “sin dejar rastro de su paso” debido al desgano de los maestros y las maestras que no cumplían con los requisitos del fichaje. El funcionario se preguntaba con respecto al niño: “¿qué sabemos de su psicología? (...)¿Qué si contó con la ayuda del hogar? (...)¿Se luchó contra la apatía del hogar?”. Según el autor, todo esto constituía la base de una escuela “realmente científica”.

Las cédulas escolares venían a complementar y vigilar el crecimiento somato-psíquico de la juventud y el estudio de las desviaciones patológicas de los niños o adolescentes. Emitidas por la provincia de Buenos Aires, en ellas primaban los datos de filiación del niño como el color de piel (blanca, trigueña, negra), particularidades de sus ojos (negros, pardos, azules, verdosos, chicos, medianos, grandes), características de la nariz (recta, aguileña, deprimida, chica, mediana, grande), y demás señas distintivas. Complementaba este cuadro la impresión digital pulgar de la mano derecha. En otro aspecto, se consignaban las fechas de vacunación y revacunación (antivariólica-antidiftérica). El resto del documento estaba destinado a las calificaciones mensuales y anuales del niño que abarcaban desde el primer grado inferior al sexto grado y otras observaciones realizadas por el educador sobre conducta, aplicación e inasistencia. Al final de las cédulas, un gráfico detentaba el desarrollo pedagógico del niño a lo largo de

¹⁴²Visconti, M. (1932). *Revista de Educación*, p. 151.

todo el ciclo primario. De esta forma, medir y predecir conductas auscultando el crecimiento corporal de niños y jóvenes era una empresa que discurría en el ámbito escolar. La psicología diferencial fue uno de los instrumentos que se valió la escuela para detectar “la diferencia”.

Escolarización, orden corporal, sistematización y aplicación de la medicina avanzada para la reconstrucción de organismos perimidos. En este proceso se proyectaba la “disgregación, los correctivos medicinales y la clasificación”. Estos tópicos definían la alteridad que se oponía al futuro ciudadano ideal esbozado en el panteón escolar, cuyos héroes estaban posados en el mármol enhiesto, altivos y portaban una misión redentora para el bienestar de la Patria. El escenario estaba tendido para disolver las posibles anormalidades sociales.

Conclusiones

Desde fines del siglo XIX y las primeras décadas del siglo XX, el Estado argentino se propuso mejorar el estado de salud de los futuros ciudadanos. La escuela jugó un papel fundamental al intentar inculcar los hábitos de la higiene, la disciplina corporal y determinados tópicos ideológicos ligados al republicanismo. En esa dirección, las escuelas primaria y secundaria jugarían un rol fundamental en la selección y clasificación de la población escolar bajo un criterio de normalidad biológica y psicológica sustentado en un discurso médico en el cual se entrecruzaba la eugenesia educativa, el higienismo y la medicalización de la escuela.

A instancias del Dr. Olivieri se creó la Sanidad Escolar, cuyo objetivo era ampliar los servicios médicos al conjunto de la comunidad educativa, bregando por una organización sanitaria diversificada en sus funciones. El “mejoramiento de la raza” se intentó pautar desde la profilaxis por tratamiento, la educación sanitaria y la modernización

tecnológica del CNE y las colonias de vacaciones para niños débiles. Junto con la medicina escolar se intentaron regular las conductas de los escolares y las de sus familias teniendo como meta la moralización de las masas para el inculcamiento de una cultura higiénica. La medicalización de la escuela coincidió con la creación de una estructura administrativa nacional entre las décadas de 1930 y 1950.

Ahora bien, los intentos por mejorar la salud de los escolares no fue lineal y tuvo, en la primera mitad del siglo XX, marchas y contramarchas. De hecho, según se desprende del trabajo, el proceso comenzado a fines del siglo XIX distó mucho de ser “eficaz”. Durante el período abordado, los mismos médicos vieron acotado su margen de acción por la falta de recursos presupuestarios que llevaron, a modo de ejemplo, al cierre de las colonias de vacaciones o a la ausencia de personal especializado para realizar los exámenes requeridos a los escolares. Los brotes recurrentes de las epidemias y su impacto en los niños en edad escolar también nos hacen pensar en las debilidades del sistema sanitario escolar. Las recurrentes campañas basadas en el sanitarismo pedagógico nos invitan a reflexionar sobre la distancia que había entre las aspiraciones del Cuerpo Médico Escolar para inculcar una cultura higiénica y la recepción que estas tuvieron en las primeras cuatro décadas del siglo XX. Casi cincuenta años después de haber sido sancionada la ley 1420, los facultativos protestaban por el rechazo que en muchas ocasiones generaban las vacunaciones, los controles médicos en el conjunto de la población escolar o la indiferencia de las familias y de los maestros para llevar adelante la gesta sanitaria. Sin embargo, más allá de estos obstáculos, el proceso de reforma sentó las bases para llevar la medicina moderna al espacio escolar, confluyendo en una suerte de eclecticismo entre eugenismo, sanitarismo y medicina preventiva.

El experimento más excelso de este proceso de selección se materializó bajo la supervisión del Dr. Cometto y los intentos de aplicar las fichas biotipológicas en dos escuelas de la provincia de Buenos Aires. Sugerimos que este experimento, junto con los intentos de implementar en la libreta sanitaria estructurada en los mismos conceptos pseudocientíficos pudo fracasar debido a la falta de técnicos especialistas en la materia y por la indiferencia de los mismos educadores a tal modelo de clasificación y catalogación. Pero más allá de estas cuestiones, fue en el ámbito escolar donde sobrevivieron diversos parámetros de “inclusión/exclusión” en la búsqueda de una homogeneización cultural que permitiera paliar los efectos nocivos de la modernidad urbana.

| CAPÍTULO VI |

Entrecruzamientos de los saberes técnicos y estatales. El caso de Telma Reca

Karina Ramacciotti

Introducción¹⁴³

Este capítulo reconstruirá la trayectoria de la médica Telma Reca (1904-1979), quien logró una inserción en instancias académicas y en la gestión a partir de la década de 1930. Aquí nos abocaremos a rastrear su recorrido académico y en el Estado desde que obtuvo su título de Doctora en Medicina (1932) hasta cuando se retiró del área de la División de Maternidad en Infancia en 1948. Es durante este período que volcó sus investigaciones sobre el estudio de las condiciones sociales de la delincuencia juvenil a la esfera estatal por medio de su rol como Jefa de las Divisiones de “Segunda Infancia y niños enfermos anormales necesitados” de la Dirección de Maternidad e Infancia del Departamento Nacional de Higiene. En estos años trabajó para convertir a la escuela en un centro de observación, investigación e individualización tanto de las conductas “antisociales” que pudieran conducir a la delincuencia como a la diferenciación de aquellos niños

¹⁴³Agradezco a Ana Briolotti, Ricardo Pasolini y a José Cesano por facilitarme material bibliográfico sobre Telma Reca. Los comentarios recibidos de Carolina Ferrantes, Daniela Testa, Paula Caldo, Adriana Valobra y Flavia Fiorucci en diferentes momentos de esta investigación fueron de mucha utilidad. Este artículo es parte de un proyecto financiado por la Universidad José C. Paz y la Universidad Nacional de Quilmes.

“anormales”. Su mirada, lejos de buscar la exclusión social y la implementación de medidas punitivas, buscó la integración social por medio de instituciones que contaran con profesionales capacitados, que pudieran contemplar la diferencia y lograr su “adaptación”. Desde sus primeros pasos desplazó su mirada hacia lo social y, más particularmente, hacia la influencia que podían ejercer la educación y las intervenciones profesionales.

Nuestro trabajo pretende aportar al estudio de una veta hasta el momento no explorada de Reca: analizar cómo sus saberes profesionales, ligados a sus investigaciones sobre la criminalidad y la importancia de la escuela para detectar conductas “antisociales”, se engarzaron con los saberes estatales, a partir de su gestión en la Dirección de Maternidad e Infancia. Los trabajos que nos precedieron se han centrado en su papel en la creación de la carrera de Psicología de la Universidad de Buenos Aires en 1957, en sus aportes para el psicoanálisis en la Argentina y en la modernización cultural de la década de 1960 (Plotkin, 2003). Otras miradas se han focalizado en sus charlas sobre la educación sexual y sus actividades ligadas a la divulgación (Queirolo, 2013), y sobre sus aportes para el estudio de la historia de la criminología y la psicología (Cesano, 2015; Stagno, 2011; Fendrik, 2006; Dagfal, 2009; Talak, 2010). Este capítulo propone una aproximación a las ideas y acciones de Reca en el marco de su accionar como una médica con un acendrado perfil social, con una activa participación en las agencias sanitarias del Estado y desde allí, su diseño de políticas sociales sustentadas en meticulosos registros cuantitativos y cualitativos. Asimismo, nos permite pensar que, a pesar de que las mujeres encontraban dificultades para insertarse en la educación superior y en el ámbito estatal, algunas de ellas, como el caso de Reca, se

esforzaron por demostrar sus posiciones, siguiendo los lineamientos que exigía su campo profesional para legitimar sus conocimientos y desde posturas que cuestionaron las ideas hegemónicas vinculadas al determinismo biológico.

En función de este interés analizaremos algunos de sus múltiples registros –tesis doctoral, artículos científicos, libros, memorias de su accionar en la agencia sanitaria– y trataremos de dar repuestas a las siguientes cuestiones: por un lado, al papel otorgado a la escuela, al rol de las maestras y las visitadoras sociales; y por el otro, a la naturaleza de la intervención del Estado por medio de sus técnicos, instituciones y leyes, para mejorar el sistema educativo “normal y especial”.

Los años formativos: poner en cuestión la herencia

Nacida en 1904, Telma Reca se recibió de Doctora en Medicina en 1932 con una tesis titulada *Delincuencia Juvenil en Estados Unidos y Argentina*, la cual recibió el premio “Eduardo Wilde”¹⁴⁴. Su director de tesis fue el psiquiatra Nerio Rojas, profesor de Medicina Legal en la Facultad de Ciencias Médicas de la UBA. Su jurado estuvo compuesto por prestigiosos médicos del área de la Higiene Social, como Alberto Zwanck, Profesor Titular de Higiene y Medicina Social en la Facultad de Ciencias Médicas de la UBA y los psiquiatras Osvaldo Loudet, Profesor de Clínica Psiquiátrica y José Belbey, Profesor de Medicina Legal en la misma casa de estudios. Este trabajo fue producto de una estancia

¹⁴⁴En cuanto a la carrera de Ciencias Médicas, la primera mujer graduada allí fue Cecilia Grierson (1889). Desde esa fecha hasta 1940, las estudiantes mujeres que pudieron graduarse fueron 171, mientras que entre 1900 y 1939, el total de médicos recibidos fue de 9.523 (Lorenzo, 2009).

que Reca realizó por diez meses en 1930 en Estados Unidos. Viaje medular en su experiencia de vida y en sus orientaciones profesionales que ella calificó, en su libro de corte autobiográfico *De la vida Norteamericana* (1932), como “una sorpresa para mí. No fue el Estados Unidos de los libros, del cine, de conversaciones con los viajeros entusiastas, con los conocidos norteamericanos. No fue el Estados Unidos loado por los amigos y escarnecido por los enemigos. Fue otro. Y otro tan diferente de mi panorama interior que hube de ir cambiando lentes espirituales, buscando foco mental, para verlo todo” (Reca, 1932, p. 5).

La *Vassar College* de Nueva York por intermedio del Instituto Cultural Argentino Norteamericano (ICANA) le ofreció una beca para estudiar aspectos del bienestar y la higiene infantil en el John Hopkins Hospital: psicología infantil, nutrición, asistencia social y delincuencia infantil en Estados Unidos. Reca accedió a la beca y se abocó al estudio de la delincuencia juvenil. Durante ese tiempo en Estados Unidos recorrió cortes juveniles en Nueva York y Washington, la Judge Baker Foundation, asistió a las cortes juveniles de la ciudad de Vassar y estuvo cerca de Miss Ann Platt, la *Probation Officer*, quien estaba a cargo de algunos menores. En esta experiencia cosmopolita, Reca pudo encontrar riquísimos estímulos, que le permitieron recabar una voluminosa y actualizada información sobre la interpretación de la práctica y la doctrina norteamericana sobre el tema; observó cómo se resolvía la delincuencia e inclinó su profesión a la psicología, entendida como una disciplina “alejada de los tecnicismos del laboratorio y la clínica y más abocada al estudio de los resortes mentales de la conducta” (Reca, 1932, pp. 86 y 87).

En su tesis doctoral, Reca destacó que la Corte Juvenil de Chicago fue la primera experiencia que intentó modificar el tratamiento judicial de los menores. Su creación se fundamentó en la oposición del confi-

namiento de niños y jóvenes en las cárceles junto a los adultos y, en particular, en una nueva sensibilidad hacia la infancia y la juventud que procuraba por parte de la justicia una actitud de tutela y protección (Stagno, 2011, p. 350). Su tesis mixtura tanto las discusiones en boga ofrecidas por la medicina como las existentes en materia jurídica. Como veremos más adelante, esta mirada interdisciplinaria será un sesgo que la acompañará en todo su derrotero profesional. Según ella: “necesitamos más centros donde psicólogos, pediatras, psiquiatras, educadores, trabajadores sociales, enfermeras de salud pública trabajen juntos aportando sus respectivas contribuciones” (Reca, 1937, p. 25).

A partir de esa experiencia, su formación académica estuvo muy ligada a Estados Unidos. Este país no solo fue su puntapié para la realización de su tesis de doctorado sino que también obtuvo otras estancias financiadas por la Fundación Rockefeller con el respaldo de Bernardo Houssay en diferentes momentos de su vida (Cesano, 2015, p. 25). Entre 1942 y 1948, Reca estuvo becada en tres oportunidades por dicha institución para el área de psiquiatría infantil y estudió la organización de las *Child Guidance Clinics* (Clínicas de conducta infantil) realizando investigaciones sobre los resultados de la psicoterapia en los niños y los adolescentes¹⁴⁵. La búsqueda de experiencias en Estados Unidos y las referencias bibliográficas de aquel país en su producción académica fue una constante en toda su trayectoria¹⁴⁶. La tesis de Reca

¹⁴⁵Archivos de la Fundación Rockefeller, University of Buenos Aires - Reca de Acosta, Telma - (Child Psychiatry), 1942-1943, 1945-1946, 1948 -Box 3 Folder 34.

¹⁴⁶A modo de ejemplo: Reca, T. (1931). “Higiene Mental infantil. Clínicas de orientación infantil en los Estados Unidos”, en: *La Semana Médica*, Buenos Aires, 1 de octubre, pp. 1083-1085 y su tesis. En su libro *La inadaptación escolar. Problemas de conducta del niño en la escuela*. (1944). Buenos Aires: Editorial El Ateneo, remite a las clases que dictaba el

tuvo repercusión en su tiempo ya que en las conferencias que realizaba el Museo Social Argentino, prestigiosos juristas y médicos legales como Jorge Coll y Nerio Rojas hicieron referencia al trabajo de la joven médica. Asimismo, Aníbal Ponce, militante del Partido Comunista y fundador de la Asociación de Intelectuales, Artistas, Periodistas y Escritores (1935), realizó una breve reseña en 1933 del libro de Reca en la que destacó cómo lograba articular la estadística con la legislación nacional y proponía soluciones prácticas ante el problema de la delincuencia (Ponce, 1974, pp. 338 y 339).

Cabe señalar que la entrada de las mujeres a la carrera de Ciencias Médicas no fue fácil, ya que tuvieron que enfrentar dificultades tanto para su ingreso como para su permanencia. Las trabas para su formación no solo provenían de comentarios machistas, más o menos sutiles, como de concretas limitaciones espaciales, por ejemplo, no existían baños destinados a mujeres. En el terreno profesional, las mujeres se inclinaron –no siempre motivadas por sus deseos personales– por las ramas de la medicina vinculadas a los cuidados de las mujeres y los niños (Lorenzo, 2009). Como demostramos con Adriana Valobra (2011) las llamadas “primeras médicas” tuvieron un accionar ligado con el feminismo y el sufragismo y mantuvieron una variedad de actividades políticas y sociales. En dicha investigación planteamos que desde la década de 1930, conforme decrece la visibilidad de las

Dr. Allen a los futuros consejeros escolares en las *Child Guidance Clinics*. Estas clínicas estuvieron ligadas a la acción de los integrantes del movimiento de las cortes juveniles que buscaban estudiar el origen, la prevención y el tratamiento de la delincuencia infanto-juvenil. Estas experiencias hacían centro en los factores ligados al desarrollo de la inteligencia en los primeros años de vida –asociados al funcionamiento cerebral y al cociente intelectual–, y en factores sociales.

militantes feministas entre las graduadas en medicina e incluso, en la militancia partidaria, muchas egresadas tuvieron un perfil más profesionalizado y buscaron una mayor inserción tanto en el ámbito universitario como en las agencias estatales. Esta búsqueda de un perfil más técnico y sin una adscripción política activa desplazó entre su accionar las demandas en pos de los derechos como mujer, como sujeto de reivindicación o la lucha por su igualdad como se habían destacado entre las llamadas “primeras médicas”. Estas mujeres tuvieron que pelear, a título personal, por el reconocimiento de sus derechos en esta jerarquía universitaria y burocrática. En este proceso, Telma Reca se posicionó intelectualmente contra las ideas hegemónicas sustentadas por sus pares varones y, si bien no demostró una militancia explícita, sus inclinaciones políticas estuvieron ligadas al campo de la izquierda. Algunos de sus escritos tuvieron una caja de resonancia en publicaciones socialistas (*Vida Femenina*) y en revistas obreras comunistas, como *El Obrero Textil* (Ramacciotti y Valobra, 2011; Guy, 2008; Norando, 2016). Tal como señala Ricardo Pasolini (2013), Reca podría ser un ejemplo de las personas que el Partido Comunista denominó “compañeras de ruta” en los años ‘30. Esto es, integrantes de la sociabilidad intelectual antifascista y con simpatías hacia el comunismo. Según Valobra fue en ese contexto que la movilización femenina tuvo un momento álgido que incluyó a trabajadoras, amas de casa y profesionales que, a la sazón, generaron espacios propios desde los que propalaron sus reclamos sobre distintos derechos (Valobra, 2015).

Es interesante revisar las ideas argumentadas por Reca en su tesis doctoral. La investigación tuvo como telón de fondo su preocupación por la delincuencia juvenil en la Argentina y las consecuencias que traería para el futuro de la nación. Tal como sostiene Lionetti (2011),

en ese período se buscaba la preservación del cuerpo social como un todo, más allá de la simple suma del bienestar de cada integrante individual. Las nociones de higiene y profilaxis se constituyeron en los pilares de esa intervención médica. La noción de higiene se asociaba al mejoramiento de las condiciones ambientales para evitar o minimizar la aparición de enfermedades o anomalías en la sociedad presente y la de profilaxis, aludía a las intervenciones que buscaban desterrar en el presente los elementos perniciosos para la sociedad futura (p. 34).

La tesis de Reca también puede ser interpretada como una crítica a los efectos de la Ley de Patronato Estatal de Menores (1919), sancionada diez años antes. Dicho marco normativo reglamentó la pérdida o la suspensión de la patria potestad de los padres considerados incapaces de criar y educar a sus hijos menores de 18 años. Entre las causas que podían motivar que se perdiera la patria potestad y esta pasara al Estado nacional o provincial se encontraban la incapacidad mental, la ebriedad consuetudinaria o las conductas “antisociales” de niños o jóvenes¹⁴⁷.

En su tesis doctoral, Reca planteó que si bien las conductas criminales podrían tener un sustrato biológico, tal cual lo planteaba la corriente lombrosiana, para ella, el factor social potenciado por los efectos de la urbanización y la industrialización tenía un peso preponderante en las conductas delictivas entre los menores. Asociaba estas conductas solamente a los sectores sociales pobres. Al respecto,

¹⁴⁷Según Carolina Zapiola, la ley ratificó dos de las opciones habituales de emplazamiento de niños y jóvenes huérfanos y abandonados (la colocación en familias y la internación en instituciones benéficas), y en el caso de los menores procesados o condenados agregó a aquellas la posibilidad de su envío a reformatorios, que significaba su encierro en la Colonia de Menores Varones Marcos Paz o en el más reducido Instituto Tutelar de Menores de la Capital (Zapiola, 2010).

afirmaba: “debe repetirse cuantas veces fuere necesario que los menores delincuentes se reclutan entre los abandonados, en las clases sociales más pobres, en las viviendas hacinadas, en los medios donde la urbanización es más intensa” (Reca, 1932, p. 17).

En este sentido, al acentuar el peso en las condiciones sociales, Reca se corría de las argumentaciones de pensar la criminalidad como un fenómeno individual o singular explicado desde los factores biológicos, innatos e inmodificables y lo analizaba como un fenómeno social pasible de ser cambiado a partir de las intervenciones públicas y privadas. Estas ideas estaban en diálogo con las de su colega Alicia Moreau de Justo quien, como lo demostró Adriana Valobra (2012), tensionó con su tesis doctoral el peso de lo biológico en el estudio de las conductas sociales.

Reca no descartaba el peso de las causas biológicas pero se concentraba en la posibilidad de modificar las cuestiones sociales para lograr la prevención de la delincuencia. El distanciamiento de su tesis respecto de las líneas hegemónicas de la ciencia fue demostrado por Marcela Borinsky (2005, p. 2). Reca inició su tesis citando a Cesare Lombroso y su teoría de la Degeneración para, rápidamente, distanciarse de esta postura y remarcar la necesidad de estudiar sus causas sociales.

Las medidas que proponía en *Delincuencia Juvenil en Estados Unidos y Argentina* se corrían del criterio punitivo y se trasladaban al terreno de la reforma educacional y social apostando al papel del medio y a la modificación de las conductas por sobre cualquier herencia biológica (Talak, 2010). Sin embargo, a tono con el ideario higienista decimonónico y con las inflexiones provenientes de la higiene mental, planteaba que era necesario brindar protección prenatal a la madre embarazada y al niño tanto en la primera, en la segunda infancia y en

la edad escolar. Entre las acciones que sugería estaban la asistencia médica, la legislación social, la medicina preventiva y la educación pública. De esta batería de medidas, ella se concentró en el rol que tendría la escuela en la “prevención de la delincuencia infantil y para contribuir a la pesquisa e identificación de esos sujetos no adaptables, y para discriminar y remediar, en lo posible, las causas de su inadaptación (Reca, 1932, p. 19).

Reca sostenía que “La escuela, como primera institución en que el niño sale del marco limitado de la familia y donde se le ofrecen numerosos estímulos nuevos, puede servir como precioso puesto de observación, piedra de toque, para descubrir aquellas anomalías y encauzarlas en un sentido provechoso” (1932, p. 19). La escuela era identificada como principal lugar de aprendizaje y por lo tanto, la escolarización era colocada como el lugar central de formación de los niños (Aries, 1960, p. 12).

Reca creía imprescindible que las escuelas contaran con un servicio médico escolar y con asistentes sociales. Como demuestra Adrián Cammarota en el capítulo V de este libro, la salud escolar era objeto de interés de la agencia estatal educativa y sanitaria, y desde la década de 1920 se habían implementado experiencias de inspección y relevamiento de datos en espacios escolares. Para Reca, el servicio médico escolar tendría la función de individualizar al niño abandonado, detectar las deficiencias en el estado físico, señalar deficiencias nutricionales, infecciones y “taras hereditarias”. Las asistentes sociales tendrían el rol de hacer cumplir las indicaciones médicas, intentar modificar el ambiente familiar en el sentido considerado conveniente, impulsar la difusión de los conocimientos necesarios para lograr la adquisición definitiva de normas y prácticas higiénicas, y encauzar

encuestas familiares y sociales (Reca, 1932, p. 233). Tal como lo indica Donzelot (1998) se generaron mecanismos de regulación y normalización de las familias. Los asistentes sociales, pedagogos y médicos infantiles fueron quienes se encargaron de clasificar a la infancia. Las clasificaciones socialmente disponibles para la infancia, a las que Reca adhiere, fueron –hasta mediados del siglo XX–: “infancia normal o infancia anormal”. Los niños “normales” eran aquellos que estaban en la escuela, los “anormales” eran los pobres, desvalidos, peligrosos o en peligro, quienes tenían muchas posibilidades convertirse en delinquentes y de allí pasar al circuito institucional de la minoridad (Carli, 1992; Talak, 2010; Ramacciotti y Testa, 2014).

Para Reca, la escuela debería contar con maestros dotados de conocimientos en psicología y pedagogía que atendieran las necesidades de “retardados, inestables y precoces”. Si bien reconocía que para la primera categoría (que no definió a quiénes incluía) existían niveles escolares, la situación era diferente para las otras dos, para ella más preocupantes, ya que se caracterizaba por contar con alumnos “cuya vida posterior revela condiciones de inteligencia superiores al nivel medio donde actúan, que se singularizan durante la edad escolar por su conducta irregular y su desaplicación. Les faltaron estímulos eficaces para encadenar su atención y despertar su interés. Estos niños pueden incurrir en faltas, escapadas del colegio, vagancia, perturbación en clase o simplemente tienen un exceso de energía sin empleo” (Reca, 1932, pp. 21 y 22).

En síntesis, las escuelas, en la tesis de Reca, eran un espacio clave para detectar la delincuencia infantil. Allí se debía individualizar y brindar tratamiento al “individuo tarado”; descubrir “al predelincente en el inadaptable”; asistir socialmente a la familia y e identificar al niño en peligro moral para ejercer sobre el patronato del Estado (Reca, 1932, p. 22). Los

saberes de la psicología se entremezclaban con los educativos en una relación de complementación y de superposición en la medida que eran campos profesionales en formación (Talak, 2010, p. 584).

Con este rol de la escuela, las miradas profesionales que allí se podían concentrar y las responsabilidades estatales, se podrían revertir las problemáticas mencionadas por Reca, que en la época se veían como acuciantes. En línea con lo que sostiene Donzelot (1998), la tutelarización de las familias pobres contó con la medicina y la psiquiatría como disciplinas hegemónicas que respaldaban su saber. Luego, el desarrollo de una mayor institucionalidad y el surgimiento de los profesionales específicos para la atención de niños, niñas y adolescentes, puso en manos de los trabajadores sociales y los pedagogos la intervención social sobre esta población que se apoyó en un saber proveniente de la psicología y de la pedagogía. Como estamos demostrando, a partir de su formación universitaria, su accionar en la gestión estatal y su intensa actividad vinculada a la divulgación de sus investigaciones, Reca constituyó una de las expertas que colaboró en la institucionalización del saber clasificatorio sobre la infancia que tuvo influencia en el sistema educativo argentino.

Ejercicio profesional

En el ámbito universitario

En este apartado revisaremos las acciones que tuvo Reca en el ámbito universitario. Nos centraremos en aquellas experiencias que luego entrarán en diálogo con su paso por la administración estatal. Algo para destacar en Reca es que tanto en el ámbito universitario como en el de la gestión estatal utilizó herramientas provenientes del ámbito científi-

co. Esto es, relevamiento empírico a partir de encuestas sociales, análisis cualitativo, sistematización de información, elaboración de informes científicos y difusión de los resultados tanto en medios científicos como en formatos que tendieron a una mayor divulgación de sus ideas.

En 1933, Reca, en su rol como Jefe de Trabajos Prácticos en el Instituto de Higiene y Medicina Social de la Facultad de Ciencias Médicas de la UBA y desde su función de subdirectora en el curso de Visitadoras Sociales, implementó una encuesta social en dos comedores escolares de la Capital Federal. Su objetivo fue evaluar el estado nutricional y social de los niños para luego sugerir modificaciones. Como demuestra Lucía Aguilar (2014, p. 231), las encuestas profesionales pueden ser interpretadas como parte del interés de la época de elaborar registros sociográficos que pudieran contribuir con la implementación de las políticas públicas. Tanto la información presentada en los informes técnicos resultantes, como los diagnósticos y las respuestas podían orientar los cursos de acción de gobierno. El caso aquí estudiado también nos muestra cómo estos relevamientos y los posteriores informes eran utilizados para abrir instancias de inserción laboral dentro de las agencias del Estado a las mujeres y, más precisamente, a las visitadoras sociales. Como veremos más adelante, las encuestas sociales fueron una estrategia a la que Reca apeló durante toda su gestión en la administración estatal.

En 1932 se sancionó la ley 11.597 que estipuló la creación de los comedores escolares dependientes del Consejo Nacional de Educación. En estos espacios se debía brindar un almuerzo completo a partir del financiamiento estatal. Al año de la puesta en práctica de esta ley, Reca implementó una encuesta social entre 300 alumnos en dos comedores de la Capital Federal. El diagnóstico fue desolador: planteó que

faltaban lavatorios, el personal era exiguo, no existían médicos para realizar los exámenes clínicos periódicos ni los odontológicos, importantes para ver si las caries podrían limitar el aprovechamiento de la alimentación. Asimismo, la ración diaria, según edad y peso, correspondía a un tercio de lo que se aconsejaba en la época, y las porciones eran poco variadas y equilibradas. El estado general de la nutrición era inferior al estándar ideal. Frente a este escenario sombrío, Reca y Zwanck, quien sumaba a sus antecedentes el de ser Director del Instituto de Higiene y Medicina Social, miembro del cuerpo Médico Escolar y profesor de los cursos a las visitadoras de Higiene, escribieron el artículo “Comedores escolares” publicado en la *Semana Médica*. Allí sostenían que sus funciones deberían ser ampliadas y reconocían su importancia como instrumento de política social ya que constituían una herramienta más, dentro de un sistema de prestaciones amplias que aún debían completarse (Reca y Zwanck, 1934).

Sus propuestas para modificar el sistema fueron que los comedores escolares estuvieran vinculados a un organismo técnicamente capacitado y dotado para realizar el examen médico periódico. Se sugería que este organismo fuera la Clínica de Nutrición organizada por la médica Perlina Winocur en 1929. Es decir, a la dependencia educativa se le sumaba la activa intervención médica. A su vez, planteaban que se deberían impulsar campañas de divulgación dirigidas a los niños y también a las familias. Ya que “la ignorancia hace emplear el dinero de un presupuesto modesto, en forma que podría ser mejorada por un consejo” (Reca y Zwanck, 1934). Estas actividades de mediación entre los consejos de la medicina, los comedores y las familias podrían ser realizadas a partir de la inclusión de visitadoras sociales dentro del *staff* de los comedores. De manera irónica sostenían que “fondos había

ya que existía una ley que los proveía pero que éstos no estaban dando un rendimiento efectivo” (Reca y Zwanck, 1934, p. 12).

Otra de las experiencias de Reca ligadas al ámbito universitario se realizó en 1934 en el Instituto de Pediatría del Hospital Nacional de Clínicas dependiente de la Universidad de Buenos Aires. Allí se creó el Consultorio de Higiene Mental que en los años ‘40 se transformó en el Centro de Psicología y Psiquiatría Infantil en el que se realizaron varias investigaciones a partir de las consultas que realizaban familiares y directivos sobre dificultades escolares. Estas acciones deben enmarcarse dentro de la corriente de la higiene mental, que hacía hincapié en la prevención y en la intervención sobre los factores ambientales, fundamentalmente a través de indicaciones y consejos a las familias. La intervención sobre las variables ambientales que incidían en el desencadenamiento de la enfermedad mental podía atenuar o retardar las manifestaciones patológicas. Para ello era necesario un diagnóstico y tratamientos precoces en las formas iniciales de la enfermedad y en los niños y adolescentes (Klappenbach, 1999; Borinsky, 2010 y Talak, 2010).

Las pesquisas realizadas en el Centro de Psicología y Psiquiatría Infantil apuntaron a estudiar las conductas y las aparentes desviaciones de la salud psíquica infantil a partir de las herramientas que otorgaba la historia clínica. Este dispositivo fue central en toda la trayectoria de Reca, ya que era considerado un mecanismo para detectar anomalías y luego poder seguir el tratamiento sugerido. En 1942, Reca realizó una meticulosa investigación y luego dictó un curso dirigido a los docentes en el Colegio Libre de Estudios Superiores con los resultados obtenidos. Esta pesquisa fue publicada en 1945 por la editorial El Ate-neo bajo el título *La inadaptación escolar. Problemas de conducta del niño en la escuela*. Este libro contó con dos ediciones más: una en 1947 y

otra en 1960, publicada por la editorial de Pablo García, inmigrante español socialista que propagó libros prohibidos en España durante la dictadura de Francisco Franco (1939-1975) y fue sensible a las problemáticas de salud pública.

A diferencia de su tesis doctoral, en esta experiencia su mirada no se centró en la observación de conductas que podrían conducir a la delincuencia, sino que su foco estuvo en impulsar reformas para el sistema educativo “normal y anormal”. Las maestras debían concurrir al seminario con un informe realizado a partir de su experiencia con algún alumno con problemas de conducta. El curso tuvo dos partes: una práctica, que consistió en relevar los datos familiares del niño y la realización de exámenes médicos psicológicos y psiquiátricos. En una segunda parte, se analizó la información obtenida para detectar las causas que podrían haber alterado el desarrollo infantil y desde esta plataforma poder idear algún tratamiento para hacer desaparecer “la inadaptación escolar” (Reca, 1944, pp. 7 a 9).

Dentro de las causas, Reca proponía dividir las en biológicas, inherentes al individuo, y las extrínsecas, las ambientales. Dentro de las primeras, se detenía en los casos de “anormalidad mental” que sostenía que se vinculaba con cuestiones congénitas y heredadas. La “adaptación” era posible solo si se modificaban las condiciones externas por medio de la creación de escuelas adecuadas, la orientación profesional tanto a los familiares como a los docentes y la psicoterapia. Dentro de las segundas, el ambiente, se incluía el lugar geográfico, el clima, las características familiares, los sentimientos hacia la criatura, la alimentación, las relaciones entabladas en la escuela. Esta variedad de estímulos influían en la estructuración de la personalidad. En este complejo arco de cuestiones, nos detendremos en las vinculadas al rol de la escuela y el magisterio.

Reca planteaba que la necesidad de generalizar la organización de clases y establecimientos especiales era perentoria. Si bien existían las escuelas al aire libre y las colonias de vacaciones para los “niños débiles”, estas no alcanzaban para abarcar la variedad de problemáticas existentes en la infancia. Además, planteaba la necesidad de que en las escuelas se diseñaran programas de estudios “dúctiles”, ya que los programas rígidos no permitían conocer “las peculiaridad y las aptitudes personales” (Reca, 1944, pp. 7 a 9). Era crítica en torno a la mirada dual presente en la escuela para evaluar el intelecto (inteligencia o torpeza) o la personalidad (buena o mala). Según Reca, este criterio de diferenciación dualizado no tenía en cuenta el origen de la conducta y tendía a implementar recursos educativos correctivos inadecuados que potenciaban los problemas previos. Un ejemplo que desarrolló en torno a cómo la rigidez en los sistemas educativos podría colaborar en la agudización de los trastornos fue el estudio sobre la zurdera. Según ella, la imposición a los alumnos que escribieran con la mano derecha al ingresar a la escuela, llevaba a dificultades en el aprendizaje de la escritura, en la lectura y provocaba trastornos motores. Lo que salía de lo común se consideraba como desviado. En oposición a esta idea, Reca planteó críticas a la habitual asociación de la zurdera con deficiencia o con una desviación. En un artículo firmado junto a Ana Matilde Montdor -“La zurdera y su relación con dificultades en el aprendizaje escolar y alteraciones en la personalidad del niño”- publicado en los *Archivos Argentinos de Pediatría* en 1951, las autoras descartaban de plano esta asociación y sugerían que se restaurara la lateralidad inicialmente dominante (Reca y Montdor, 1951, p. 97).

La incomprensión del maestro y los directivos también potenciaban las situaciones previas. Según Reca, “la equidad” en la conducta

de los docentes era una herramienta importante en la educación; no obstante, reconocía que “un maestro enfermo, fatigado, angustiado, desconforme, resentido, ignorante, dogmático, no podrá tener siempre una conducta equilibrada con respecto a sus alumnos” (Reca, 1944, p. 142). La escuela tenía, para Reca, un poder transformador enorme en la medida que, si bien no podía anular los efectos de “vida pasada” podría restablecer el “perdido equilibrio” (Reca, 1944, p. 148). En este sentido, “el tratamiento y la prevención de la inadaptación” debía contar con instituciones que contemplaran dichas necesidades y de esta forma limitar el impacto perjudicial que podría traer el medio social. Por ejemplo, la sociabilidad en los vecindarios podría traer efectos perjudiciales y estímulos para la “desviación” (Reca, 1944, p. 143). Los espacios de sociabilización sin una mirada profesional no eran vistos como ámbitos formativos. Así pues, la calle y el cine no debían ser fomentados.

Las escuelas especiales estarían destinadas a los niños con deficiencia de la inteligencia o “anormalidad” de carácter que pudieran ser educables y adaptables (Reca, 1944, p. 153). La “anormalidad” era definida como la incapacidad de adaptarse normalmente a la vida social: es decir, si no mediaban cuidados especiales, no se podía aprovechar la enseñanza impartida en la escuela y esto llevaría al niño a tener irregularidades de conducta o de carácter que podrían terminar en la delincuencia (Reca, 1941, p. 529). Es decir que las dificultades en el aprendizaje, sin las intervenciones profesionales adecuadas, podrían conducir a la delincuencia. Abandono, anormalidad y delincuencia eran vistas como un todo de múltiples vinculaciones. De esta evaluación, el Estado debería intervenir por medio del financiamiento de escuelas especiales ya que la “anormalidad” constituía un proble-

ma social (Reca, 1944, p. 153). La escuela debía auxiliar a la familia y reorientarla para educar y atender al niño dentro de un ambiente en forma adecuada. Los establecimientos serían seminternados, con organización médica, educación común, física y manual adaptada a las necesidades particulares y al servicio social. Entre las actividades que estas debían proponer estaba la realización de tareas manuales y de faenas rurales. Al respecto, Reca afirmó que: “Estos niños poseen aptitudes y predilecciones por determinadas actividades que son capaces de desempeñar con eficacia si tienen la instrucción necesaria”. En este sentido, era partidaria de estimular espacios educativos diferenciados para potenciar el desarrollo de aptitudes. Asimismo, reconocía que el condicionante social colaboraba en la futura inserción social. “Si la familia es pobre, falta de consejo y enseñanza sobre la naturaleza de las singularidades que observa en el niño, atribuye casi siempre su falta de progreso y escaso aprovechamiento a voluntaria inatención y pereza, y lo castiga más o menos duramente. El niño puede presentar luego problemas de conducta mucho más graves y hasta llegar al delito, no por innatas tendencias perversas, sino porque su vida carece de elementos de satisfacción y estímulo al alcance de sus aptitudes” (Reca, 1945, pp. 221 y 222).

En la Dirección de Maternidad e Infancia

En 1936 se sancionó la ley 12.341 que instauró la Dirección de Maternidad e Infancia, bajo la Dependencia del Departamento Nacional de Higiene. Sus objetivos fueron la asistencia preconceptiva del embarazo y del parto, la vigilancia del niño desde su nacimiento a través de fichas sanitarias individuales, la lactancia materna, la alimentación racional y la protección de los niños necesitados (Biernat y Ramacciotti, 2013).

En 1937 se reglamentó el decreto que determinó las divisiones en las que se organizó la Dirección y las responsabilidades de cada una de ellas: la División de Higiene Social de la Infancia, encargada de hacer investigaciones y de organizar la educación popular sanitaria; la División de Eugenesia, Maternidad y Primera Infancia, ocupada de la creación, dirección técnica y vigilancia de las instituciones o servicios de atención de la madre y el niño; la División de Edad pre-escolar, escolar y adolescencia, abocada a la aplicación de las medidas que se establezcan para su protección física, moral y social; la División de Infancia abandonada, enfermos y anormales; la División de Inspección y Legislación ocupada del control técnico y administrativo de todas las instituciones, oficiales y privadas, encargadas de la asistencia y protección maternal e infantil, salvo las que dependieran de la Sociedad de Beneficencia, ya que sus instituciones habían quedado fuera del contralor de esta dependencia estatal (Biernat y Ramacciotti, 2013, pp. 115 y 117).

Reca fue designada jefa de la División de Infancia abandonada, enfermos y anormales, luego denominada Infancia abandonada, enfermos y anormales y más tarde convertida en División de Segunda Infancia. Los reiterados cambios de denominación de la repartición estuvieron ligados a las modificaciones de sus áreas de intervención y a los roces interinstitucionales. En línea con lo que plantea Claudia Daniel (para el caso de la médica Adela Zauchinger, quien ocupara un cargo en el Departamento Nacional de Higiene), es probable que el ingreso de Reca a la función pública se haya concretado a través de uno de los mecanismos de reclutamiento del personal técnico del Estado más usual de la época: los contactos personales y, especialmente, los nexos establecidos con profesores universitarios que trabajaban en algunas de esas reparticiones públicas. Es probable que sus vínculos

con Zwanck –jurado de su tesis, referente en el área de la Higiene Social, profesor del curso de Visitadoras de Higiene e integrante de la Comisión Municipal Honoraria para la aplicación de la ordenanza sobre “Infancia Abandonada, Anormal y Delincuente” (1934)– haya sido un acicate para su nombramiento.

Desde este cargo, Reca impulsó tareas investigación y de tratamiento y de prevención de situaciones sociales acuciantes entre el binomio madre e hijo. Entre noviembre de 1937 y diciembre de 1938, impulsó un relevamiento meticuloso del funcionamiento de 32 instituciones de la Capital Federal destinadas a la asistencia de “la infancia desvalida o abandonada” (Reca, 1938, p. 823). Esa investigación estuvo marcada por el desasosiego y la desilusión ante la realidad que se observaba y fue publicada en el *Boletín Sanitario* del Departamento Nacional de Higiene. El relevamiento permitió conocer las características del funcionamiento de dichas instituciones y las condiciones sanitarias y educativas de 3.187 niños “desvalidos”, de los cuales el 53% eran niñas. De los primeros aspectos, se marcó la disparidad profesional en cuanto al personal contratado, las dificultades para poder relevar el salario y las enormes diferencias existentes en el sueldo recibido para el mismo cargo. Sobre las condiciones sanitarias y educativas se destacó que los mayores problemas se vinculaban con la “hipodesnutrición” y las fallas higiénicas generales del establecimiento (insuficiencia de sol, luz, denticulación, hacinamiento en los dormitorios, falta de cuidado y vigilancia individual, carencia de estímulos afectivos (Reca, 1938, p. 845). Dentro de la “hipodesnutrición” se destacaba la falta cualitativa en la alimentación y las consecuencias que esto traía para la dentición, las enfermedades de piel como la acrocianosis y el acné, las enfermedades parasitarias y los problemas en el desarrollo

del sistema reproductivo. Para el caso de las mujeres, las disendocrinias podrían conducir a la esterilidad; para los varones, las ectopias testiculares podrían solucionarse con una intervención quirúrgica a tiempo. Además, se señaló la inexistencia de un plan metódico de educación física, aspecto considerado relevante para lograr cuerpos sanos y fuertes para el futuro, ni la observación psicológica acorde con los caracteres y necesidades de la edad. La propuesta de Reca, luego de este minucioso relevamiento cuantitativo y cualitativo, fue que era perentorio organizar un sistema “racional de cuidado de la salud” ya que la infancia “en situación de abandono” debía ser protegida dado que, según ella y acorde con su línea de pensamiento previa, “abandono, anormalidad y delincuencia” estaban directamente relacionadas. El abandono podría ser revertido en la medida que se realizara una obra de investigación y de divulgación popular en materia de higiene social e higiene mental en la infancia, con el objetivo de encontrar una mejor comprensión de los problemas sociales.

Por tal motivo, la Dirección de Maternidad e Infancia debería abocarse al tratamiento, a la prevención y a la investigación del “problema del abandono y la anormalidad” y el Estado era el que no solo debía subsidiar a dichas instituciones, de hecho lo hacía para el 90% de ellas, sino que tenía la responsabilidad de imponer normas de funcionamiento. Esta investigación fue pensada como un primer paso para delinear, a futuro, exámenes médicos periódicos entre grupos poblacionales más amplios y de esta forma pretendía ser un insumo con basamento empírico para planificar políticas sociales de mayor envergadura.

Si bien fueron firmados de manera individual por Reca, los resultados de esta investigación fueron parte de un trabajo interdisciplinario señalado en una nota al pie. Seis médicos realizaron las visitas de ins-

pección y los exámenes de los niños internados en los asilos (Guillermo Bayley Bustamante, Felipe de Elizalde, Tiburcio Padilla, Teodoro Ruiz Moreno, Generoso Schiavone y Stornelli). También colaboraron siete asistentes sociales. Ellas levantaron la encuesta del censo e investigaron los antecedentes sociales de los niños internados (Bladó, Escardó, Elena Gualtruzi, Iriart, Itzcovitz, Dora Lacroix y Zapata)¹⁴⁸. Llama nuestra atención que esta indagación haya sido firmada de manera individual a pesar de ser un trabajo colectivo, como señaló Reca. Otras médicas contemporáneas, frente a un trabajo de investigación en cual sus marcas individuales eran notorias, compartieron su autoría y, las mejores posicionadas dentro de la academia, llegaron a realizar denuncias por plagios de sus colegas varones. Es probable que, en la construcción de su liderazgo en diferentes momentos de su carrera, Reca haya usado los poderes otorgados de su lugar jerárquico para reafirmar su autoridad. En esta etapa señaló de manera marginal y solapada las marcas biográficas de sus compañeros de un trabajo, que por la dimensión de la muestra, fue imposible hacer de manera individual en tan solo un año.

Esta investigación sobre asilos, que aunaba saberes técnicos dentro de una agencia estatal con el objetivo de orientar políticas estatales, se vio interrumpida debido a las disputas que se produjeron entre el Ministerio del Interior, del que dependía la División de Segunda Infancia, y el Ministerio de Justicia e Instrucción Pública. El Patronato Nacional de Menores interpuso un recurso administrativo, ya que se

¹⁴⁸En el mencionado artículo de Reca no se encuentran los nombres de pila de los médicos ni los de las asistentes sociales que colaboraron en la investigación. Solo Dora Lacroix y Elena Gualtruzi cuentan con otras producciones académicas que nos permitieron rastrear su nombre. En el caso de los médicos, su recorrido profesional ligado a dependencias del Estado y a publicaciones nos facilitó poder conocer sus nombres.

consideraba que la novel agencia sanitaria avanzaba sobre atribuciones consideradas propias y sobre poblaciones de su injerencia. Esta superposición de atribuciones, dio cuenta de disputas presupuestarias y de potenciales inserciones laborales de médicos y abogados, fue resuelta por el decreto 5.520, del 15 de junio de 1938, que estableció una nueva reglamentación de la llamada ley “Palacios”. Se crearon nuevas divisiones de la Dirección de Maternidad e Infancia y las existentes hasta el momento sufrieron modificaciones. La División de Eugenesia, Maternidad y Primera Infancia, pasó a ocuparse únicamente de Eugenesia y Maternidad; se crearon las divisiones de Primera Infancia (hasta los 2 años y medio) y de Segunda Infancia (edad preescolar); desapareció la División Edad preescolar, escolar y adolescencia; las divisiones infancia abandonada-enfermos y anormales y la de servicio social, se concentraron en una sola: Niños enfermos, anormales y necesitados; a cargo de Reca. La Dirección de Maternidad e Infancia solo podría intervenir entre poblaciones menores de seis años, las problemáticas de quienes superaran esta edad serían materia de interés de las instituciones dependientes del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública (Biernat y Ramacciotti, 2013, pp. 120-121).

Desde la División de Segunda Infancia, nueva denominación de la agencia estatal, Reca impulsó otra investigación entre 1939 a 1944. En esta oportunidad se centró en el relevamiento entre los jardines de infantes e instituciones similares de la Capital Federal (Briolotti, 2015). En estas instituciones se realizó un examen médico y psíquico a los niños y se realizaron 2500 encuestas sociales a las familias. El objetivo, en línea con lo planeado en su investigación anterior, era conocer sus necesidades para poder diseñar un plan de acción. Esta rigurosa investigación fue publicada en el *Boletín Sanitario* del Departamento

Nacional de Higiene y en otras publicaciones académicas, como *Anales de la Sociedad de Puericultura de Buenos Aires* y la *Revista de Pedagogía*. También contó con un eco favorable en el Primer Congreso Nacional de Puericultura (1940) donde se expresó “Que se organicen la vigilancia y el cuidado del desarrollo físico del niño en edad preescolar, especialmente en las zonas de población menesterosas, y que creen con este fin jardines de infantes y escuelas maternas, destinadas a cumplir una obra completa de asistencia social”. Dicho voto tuvo su fundamento inmediato en la investigación impulsada por Reca desde la repartición estatal y fue presentada como un relato oficial en dicho encuentro bajo el título “Desarrollo psíquico en la primera y en la segunda infancia”. Asimismo, este trabajo tuvo repercusiones en la prensa periódica, como el diario *La Prensa*, publicación que desde fines del siglo XIX se había caracterizado por ser una vitrina de las ideas propulsadas por la corporación médica. Es decir que, los saberes técnicos y políticos tuvieron un espacio de difusión en los medios de comunicación y, en este sentido, ganaban notoriedad pública al mismo tiempo que “educaban” a la sociedad en la identificación de los problemas sociales y en la búsqueda de soluciones (Morresi y Vommaro, 2012, p. 17). Es probable que esta amplia circulación de su investigación se debiera a un mecanismo para lograr una mayor difusión de sus propuestas políticas y, de esta forma, lograr legitimidad y consenso tanto en la comunidad científica como en la sociedad civil e intentar evitar recambios institucionales y recortes presupuestarios.

En línea con sus anteriores investigaciones, Reca fue crítica ante la realidad que describía. Registró grandes falencias en cuanto formación del personal: “La preparación especial en materia de educación preescolar es excepcional y más aún lo es en asistencia social.

Ninguna institución cuenta con los servicios técnicos de asistentes o visitadoras sociales. Las instalaciones no tienen edificios propios y no están organizados según los lineamientos que determina la arquitectura escolar” (Reca, 1940, p. 14). Dentro de las dificultades sanitarias, destacaba los problemas dentarios asociados a las características del medioambiente y a la alimentación cuantitativamente y cualitativamente defectuosa. Según Reca, todas estas cuestiones se podrían modificar si se impulsara una acción curativa y preventiva tanto en las instituciones como en las familias. La mencionada ley 12.341 habilitaba a la Dirección de Maternidad e Infancia a controlar técnicamente a los jardines de infantes e instituciones similares, pero el presupuesto no le asignaba recursos especiales y, sin ellos “las disposiciones escritas no podrán cuajar en hechos” (Reca, 1940, p. 44).

Desde dicha agencia estatal, Reca fue defensora de estudiar la valoración psíquica y el estudio de la personalidad en la infancia para poder diagnosticar deficiencias y aptitudes desde una temprana edad. A partir de detallados registros cualitativos y cuantitativos demostró que una acción educativa organizada tendería a reducir las deficiencias del medio y las carencias económicas y culturales, que estaban muy lejos de ideas como “criminalidad innata” y “reforma moral” – impulsadas por muchos de sus colegas. Esta comprobación la llevó a solicitar una activa acción pública de higiene mental y el estímulo al desarrollo infantil por medio de la creación de instituciones. Además, reclamó enfáticamente la elaboración de estudios similares en el interior del país. Las propuestas luego de este detallado informe apuntaban a que la acción oficial debería abocarse a crear instituciones de acuerdo con los lineamientos técnicos; y subsidiar y controlar a las instituciones privadas.

Durante el primer gobierno peronista Reca mantuvo su cargo y continuó con su investigación pero atendiendo también la situación en el interior. En su artículo “Estudio sobre algunas condiciones de vida del niño de 2 a 6 años en la Capital y en el Interior del país” publicado en la revista de la Secretaría de Salud Pública *Archivos de la Secretaría de Salud Pública* (1948), reconoció que, si bien las condiciones económicas habían mejorado en lo relativo a las entradas económicas familiares, para muchas familias aún existían situaciones sociales caracterizadas por el hacinamiento, la promiscuidad y la escasa formación escolar. Cuestiones propensas de ser beneficiadas por medio de una activa acción estatal que promoviera la creación de viviendas populares y de centros educativos y recreativos adecuados (Reca, 1948, p. 77).

Cabe señalar que a diferencia de su investigación sobre los asilos, en los trabajos que Reca realizó sobre los jardines de infantes en Capital Federal y sobre las poblaciones entre 2 a 6 años en el interior del país, las personas que colaboraron en el relevamiento y la sistematización de información quedaron totalmente invisibilizadas. Es decir, si bien la dependencia bajo su dirección fue marginal dentro de la estructura estatal, para mediados del siglo XX Reca ya se había convertido en una figura con peso propio, lo que le permitió no ser removida de su cargo a pesar del recambio político con la llegada del peronismo, tener una posición jerárquica destacada y omitir las marcas de sus colaboradores más cercanos, tal como hacían sus colegas.

Reflexiones finales

En este capítulo reflexionamos sobre la trayectoria de la médica Telma Reca, con particular énfasis a sus aportes sobre la educación

“normal y anormal” y su mirada sobre cómo las intervenciones profesionales en las agencias estatales podrían modificar las condiciones sociales y, de esta forma, mitigar los efectos perniciosos de la modernización social que se expresaba en el incremento de la delincuencia juvenil y la criminalidad. Dentro de las referencias analizadas, Reca mantuvo un perfil crítico de las acciones implementadas en materia de educación y salud; no obstante, sostuvo su postura acerca de que las condiciones sociales disruptivas se podrían revertir con activas políticas estatales. Es en este sentido que podemos ubicar a Reca como una intelectual portadora de un saber general crítico e independiente de las ideas hegemónicas de la época (Neiburg y Plotkin, 2004).

Asimismo, este trabajo nos sirvió para reflexionar sobre el papel de las mujeres dentro de las profesiones sanitarias. El rol de los médicos ha sido analizado por la literatura registrándose abundantes referencias analíticas desde diferentes marcos disciplinares. Empero, el papel de la médica Telma Reca en la primera mitad del siglo XX ha recibido un tratamiento fragmentario por parte de la crítica especializada, a pesar que fue una de las referentes de la higiene mental en la Argentina y su tesis doctoral logró cuestionar el peso de la teoría lambrosiana. En este sentido, nos parece interesante no solo dar cuenta de sus ideas sobre el rol de la educación en la Argentina sino cómo sus aportes en la ciencia lograron, con su producción académica, cuestionar las ideas vigentes sobre la delincuencia y la anormalidad.

Si bien en su producción Reca no planteó un lugar diferente para las mujeres profesionales, impulsó su inclusión laboral dentro de las agencias estatales en su rol tradicional de asistencia y subordinación hacia el varón.

Uno de los aspectos a destacar es que si bien algunas mujeres pudieron acceder al desarrollo de una vida universitaria y profesional, Reca tendió a colocarlas en los puestos condicionados por su “naturaleza femenina”. Es decir, a pesar de que si bien la propia práctica profesional de Reca discutía sobre el lugar adjudicado tradicionalmente a las mujeres, sus críticas no alcanzaban a cuestionar el lugar de la mujer como ama de casa y del varón proveedor, y la definición de la identidad femenina en función de la maternidad. Así pues, en sus escritos no se encuentra una ruptura en torno a la capacidad de las mujeres para ser desempeñarse en el ámbito doméstico; en el terreno profesional, para hacerlo como maestras, visitadoras sociales, enfermeras y, en los años ‘60, con su influjo en la carrera de Psicología, como psicólogas. Es decir, Reca intentó posicionar a sus alumnas dentro del potencial mercado laboral que se estaba abriendo para las mujeres en la estructura estatal.

En este sentido, no llama la atención que la Dirección de Maternidad e Infancia haya recaído en Reca, ya que dichas temáticas eran asociadas a las supuestas cualidades atribuidas a la sensibilidad femenina. Lo que es interesante es cómo, a partir de este reducto burocrático, Reca implementó una acción de recopilación de datos sobre instituciones asilares y educativas, sistematizó y analizó dicha información y produjo informes técnicos en los que combinó registros cuantitativos y cualitativos que fueron difundidos en revistas estatales y también en publicaciones científicas de la época. Este insumo del Estado, con un marcado sesgo técnico, fue entendido como la vía para impulsar políticas de Estado más eficaces y mejorar la profesionalización del personal a cargo. Si bien la dependencia estatal que encabezó sufrió recortes de atribuciones y cambios interministeriales, Reca se reaco-

modó en su rol y arremetió con una nueva pesquisa en la que, utilizando su experiencia previa, volvió a relevar y sistematizar información sobre las condiciones de las instituciones de jardines preescolares en la ciudad de Buenos Aires y en el interior del país.

Su prolífica producción y su multifacético accionar profesional dan cuenta también de cómo logró adquirir las herramientas del quehacer científico: presentaciones a becas internacionales, publicaciones en revistas científicas, presentaciones en congresos, libros en editoriales de amplia circulación y artículos de divulgación científica. En sus trabajos, Reca no quebró los márgenes de los dominios que les eran socialmente asignados a las médicas, ya que los límites estuvieron apoyados en el reconocimiento de ciertos atributos y aptitudes considerados naturales en la mujer en el imaginario de la época. Muchas de sus investigaciones se publicaron con su firma junto a la de colegas masculinos y femeninos o tuvo el respaldo de ellos para lograr becas o su inserción dentro de las agencias del Estado. En los momentos que logró tener un mayor posicionamiento dentro de su profesión, Reca mantuvo su autoría individual y omitió los nombres de su equipo de trabajo. Así pues, nos es de utilidad la mirada de Altamirano (2006) sobre los intelectuales, analizados como figuras tensionada entre dos polos: el privilegio a veces narcisista de sus cualidades y la conminación esencializante y compulsiva a intervenir en la sociedad de su tiempo.

| CAPÍTULO VII |

Expertos e intelectuales. Los arquitectos Manuel y Arturo Civit en el debate político y cultural de la década de 1930 en Mendoza

Daniela Cattaneo

Introducción

“Hasta el ’30, los arquitectos estaban en sus cosas. Eran especialistas en el modo de representación, eran especialistas en el lenguaje. Se los traía de Europa para hacer los grandes programas significativos: el Congreso, los municipios, los teatros, las grandes mansiones, etc.” (Liernur, 1982, p. 38)

El lugar del arquitecto comenzó a cambiar en la Argentina a partir de la década de 1930. Las estructuras burocráticas estatales en plena conformación y el incremento de la construcción oficial desataron un fenómeno de alcances nacionales de incorporación de arquitectos como proyectistas de obra pública. La diversificación de programas contribuyó a ampliar las alternativas de la profesión y alentó la emergencia del *arquitecto funcionario*¹⁴⁹ que, sin renunciar a su firma y a cierta origi-

¹⁴⁹J. F. Liernur refiere a esta figura en un escrito inédito de 2003 titulado: *From avant-garde to expertise. The Changing role of the Modern Movement's leaders after the Second World War; the Latin American scenario.*

nalidad propia del profesional liberal, aceptó y pugnó por integrarse a las oficinas técnicas del Estado. De este modo, comenzaron a detectarse variantes respecto del rol de estos profesionales y de sus grados de incidencia en los procesos políticos y sociales; y a perfilarse posiciones intermedias entre los *ideólogos* y los *profesionales técnicos* encargados de resoluciones edilicias a partir de ciertas pautas prefijadas.

En este período, emergieron en Capital Federal y en provincias como Santa Fe, Córdoba y Mendoza un puñado de arquitectos que tuvieron voz en diversos medios de comunicación y que participaron en simultáneo en distintas esferas de la vida pública, y que también, en ocasiones, se anticiparon a las exigencias oficiales. Pensar en ellos en tanto intelectuales en contextos regionales o periféricos respecto a Buenos Aires es un tema escasamente explorado¹⁵⁰. Desde aquí se propone reflexionar sobre los arquitectos Manuel y Arturo Civit y sus vínculos con el Estado mendocino entre 1932 y 1943, años en los que permanecieron al frente de la Dirección Provincial de Arquitectura de Mendoza (DPA), para avanzar en la comprensión de su posicionamiento y su grado de intervención en el debate político y cultural a través, particularmente, del programa escolar.

La construcción de la estatalidad provincial requirió moldear la identidad cultural legitimando agentes, relatos y símbolos. A partir de la década de 1930, la incorporación de arquitectos formados en la Universidad de Buenos Aires en organismos estatales constituyó un paso significativo hacia la cualificación profesional, y posibilitó los prime-

¹⁵⁰Algunos estudios han abordado este tema de modo tangencial en el contexto de reconstrucción de biografías y trayectorias profesionales singulares en espacios regionales del Cono Sur. Ver: Rigotti (2004).

ros desarrollos de vanguardia en la provincia andina. La convocatoria a los hermanos Civit a dirigir la DPA, la función pedagógica y de higiene social asignada a la arquitectura pública y la elección de los códigos de la moderna arquitectura deben entenderse en este registro.

La construcción de escuelas no es una particularidad de Mendoza sino que se inscribe en un contexto nacional de visibilización de algunos estados provinciales a través de aparatos burocráticos y normativos en los que se condensaron los atributos de estatidad (Oszlak, 2006). La educación primaria fue reconocida como baluarte principal y las escuelas como instituciones privilegiadas de la sociedad civil, haciendo de esta franja educacional –y de la construcción de edificios escolares– ejes prioritarios de gestión y bases de una redefinición de sus estructuras institucionales¹⁵¹.

El supuesto que ordena este trabajo es que a partir fundamentalmente del proyecto y la construcción de edificios escolares en clave moderna, los hermanos Civit, en tanto expertos e intelectuales, incidieron en los debates del período en torno a laicidad educativa, la Escuela Nueva¹⁵², escuelas mixtas, escuelas complementarias e higiene

¹⁵¹En este período se asiste a reediciones del debate del período de constitución del Estado nacional: nos referimos a la construcción de la identidad nacional y la posibilidad de igualdad y ascenso social que supuso la educación común, gratuita, laica y obligatoria a través de la ley 1.420 de 1884. Asimismo, a la imposición de un orden allí donde peligrosaban los procesos de civilización mediante la alfabetización de la población rural a través de la Ley Láinez o de escuelas rurales en provincias y territorios nacionales de 1905. Ver: Cattaneo (2015).

¹⁵²La Escuela Nueva fue un movimiento constituido por propuestas, métodos y articulaciones surgidos en el marco de un escenario internacional: Europa y Estados Unidos. En activa oposición a las prescripciones normalistas-positivistas, aunó las ideas de individualidad, libertad y espontaneidad de Rousseau; la integración de idea y experiencia y la concepción de la unidad vital del niño de Pestalozzi y la significación de la actividad

escolar; y delinearon hábitos sociales y culturales en todo el territorio provincial. En su ideario confluyeron su compromiso con la consolidación del Estado y una idea previa de sociedad donde convergió el universo social que les era propio y sus referentes y modelos –europeos y locales, sociales y arquitectónicos– estudiados y visitados.

Indagar en el lugar de los Civit con foco en sus vínculos hacia el interior de la provincia, con el Estado nacional y con estrategias internacionales, así como a sus contactos con organizaciones, personas y producciones culturales de la sociedad civil permite ilustrar un itinerario que excede el campo arquitectónico y –en el contexto de su pertenencia a la primera generación de arquitectos modernos del interior del país– aproximarnos a un análisis en el que los argumentos involucran los vínculos entre política, educación, arquitectura y sus determinaciones mutuas. Para eso dividiremos el capítulo en tres partes. En la primera, ahondaremos en las trayectorias de los dos hermanos. En la segunda, analizaremos sus ideas en el contexto de su rol en la obra pública mendocina, sus selecciones e interpretaciones de las experiencias modernas de la arquitectura europea, su hibridación con el ideario asistencialista y disciplinador de los gobiernos conservadores y la relación con los postulados de la pedagogía escolanovista. En la tercera, evaluaremos la aplicación de este ideario en los proyectos y en la delimitación de los recursos arquitectónicos empleados.

libre y creadora del niño, el valor del juego y la importancia de la educación estética de Fröebel. Abarcó corrientes diversas, entre cuyos representantes se destacan J. Dewey, M. Montessori, O. Decroly, A. Ferrière, R. Cousinet y G. Kerschesteiner. Estas escuelas surgieron a fines del siglo XIX, su divulgación y circulación de métodos se dio entre las dos primeras décadas del siglo XX, y su expansión y ampliación sucedió hacia 1930.

Manuel y Arturo Civit en contexto

La constitución de la profesión y las formas de intervención en lo social de los arquitectos, al tener en cuenta la particularidad de los espacios culturales de provincia, nos aproxima a una visión comprensiva más que dicotómica de los vínculos entre las figuras del intelectual y el experto, sobre la que han alertado Federico Neiburg y Mariano Plotkin (2004). La pertenencia de los Civit a la elite dirigente provincial, su infancia y sus estudios de grado en Buenos Aires, sus viajes y múltiples intereses y su probada adaptación a ideas “de afuera” del ámbito local contribuyen a desmitificar la separación entre intelectuales y expertos o técnicos. Animan a un análisis en el que estas categorías se entrecruzan permanentemente, así como a atender a la circulación de estos arquitectos por distintos espacios institucionales de debate, acción y legitimación. No se ha realizado aún una biografía completa de estas figuras, por lo que recurriremos a algunos autores que avanzaron desde distintas perspectivas.

Manuel y Arturo Civit nacieron en Buenos Aires en 1901 y 1903 y eran hijos de un médico perteneciente a una tradicional familia mendocina. Allí se criaron y también estudiaron en la Escuela de Arquitectura, dependiente de la Facultad de Ciencias Exactas de la UBA, de donde egresaron, Manuel en 1926 y Arturo, en 1928. Silvia Cirvini refiere en la tapa homenaje que la revista *Summa* le dedica a estos arquitectos en 1986, a “una vida estudiantil agitada y contestataria (que) fue tal vez el origen de la preocupación social que evidencia la obra de sus primeros años” (Cirvini, 1986, p. 18)¹⁵³.

¹⁵³Esta nota, si bien muy breve, fue la primera en una revista de alcance nacional en la que se reflexionaba sobre la figura de estos arquitectos desde la Historia de la Arquitectura.

En 1928, los hermanos Civit viajaron a Europa por un año cumpliendo con una suerte de ritual de iniciación en la profesión de muchos de los egresados de familias acomodadas. No se cuenta con suficientes datos de lo relevado en su estadía, aunque este viaje puede ser pensado como un viaje “importador” que asumía que la consolidación de la disciplina local se realizaba a partir de modelos extranjeros. Respecto de los rastros sobre sus selecciones, Jorge Ricardo Ponte remarca que “habían visitado Alemania donde se relacionaron con la incipiente arquitectura racionalista”, vinculando esta influencia directamente con su intento de “impregnar de ‘racionalidad’ el tema habitacional” (Ponte, 1987, p. 397). Cirvini (2004) menciona que este viaje les permitió a los Civit aproximarse a los modelos de posguerra europeos (Alemania, Francia, Inglaterra, Rusia, Austria). Los hermanos regresaron a Buenos Aires en 1929, año en que la visita de Le Corbusier fue considerada “el ingreso de la arquitectura moderna al país” (Liernur, 2004, p. 142) y allí permanecieron hasta 1932 colaborando con diferentes estudios de arquitectura.

En 1932, Manuel y Arturo se instalaron en Mendoza, tras recibir el ofrecimiento del gobernador Ricardo Videla para hacerse cargo de la DPA, dependiente del Ministerio de Industrias y Obras Públicas de Mendoza (MIOP), organismo encargado del proyecto, la dirección técnica y la inspección de todas las obras públicas encargadas por el Ejecutivo provincial. Allí fueron jefe y subjefe de la repartición hasta 1943. Manuel estuvo a cargo entre 1932 y 1938 y Arturo, entre 1939 y 1943. En estos años de un impulso inusitado en lo que a planificación y ejecución de obras públicas refiere, su ingreso inaugura en la región una nueva mirada sobre los arquitectos.

La de Videla fue la primera de cuatro gestiones del Partido Demócrata Nacional (PDN)¹⁵⁴, nombre que los conservadores adoptaron en 1931 tras dejar el nombre de Partido Liberal que habían adoptado en 1921. Si bien tampoco se tienen detalles de la convocatoria, y la referencia de sus afiliaciones al PDN son posteriores al período en que ocurrieron la DPA, el pertenecer a una familia miembro de la elite política provincial y con probados antecedentes en la gestión de la educación y de la obra pública pareciera ser determinante¹⁵⁵. Podríamos inferir que en su convocatoria confluyen varios factores: su pertenencia de clase, el ser arquitectos jóvenes formados en la Universidad de Buenos Aires en tanto centro de legitimación académica e intelectual, el viaje de ambos a Europa a poco de recibirse, sus contactos con el clima de ideas porteño de la profesión y su permanente actualización. Razones suficientes que

¹⁵⁴A la gobernación de Ricardo Videla (1931-1934) siguió la de Guillermo Cano (1934-1937) y a estos, del mismo partido, Rodolfo Corominas Segura (1938-1941). La última de estas gestiones fue la de Adolfo Vicchi, interrumpida por el golpe de Estado de 1943.

¹⁵⁵En la familia Civit, la conexión con la política se da desde el origen mismo del Partido Demócrata. Francisco Civit –tío de estos arquitectos– y su hijo Emilio ocuparon la gobernación de Mendoza, en representación del mencionado partido en 1873 y 1898, respectivamente. Francisco Civit fue inspector de escuelas, fundador y director del Colegio Nacional de Mendoza en 1869, fiel seguidor de la ideología del presidente Sarmiento y de las iniciativas que muestran su concepción de la cultura en tanto hecho público, inculcada por medios públicos y generadora de costumbres en términos de valor civil. Emilio Civit, electo gobernador en 1898, renunció a su cargo por el ofrecimiento del entonces presidente Roca para dirigir el Ministerio de Obras Públicas de la Nación. Su labor durante los seis años en el Ministerio fue importantísima e incluyó el completamiento de diferentes ramales del FFCC, el dragado y la canalización del Río de la Plata y de otros ríos menores; el comienzo de obras en distintos puertos como los de Rosario y Concepción; la dotación de agua potable a provincias como Jujuy, San Luis, Corrientes y Mendoza; la construcción de escuelas en todo el territorio nacional y el impulso a la construcción de edificios públicos como el Congreso de la Nación. En Mendoza, Emilio Civit realizó obras hidráulicas, caminos y puentes y dio impulso a la vitivinicultura.

los colocaron en una posición de impulsores autorizados de propuestas frente a los políticos y al resto de la sociedad mendocina.

Las acciones de gobierno en Mendoza en este período se orientaron hacia los sectores medios y bajos de la población y en este sentido también radicó la intervención directa de los Civit. La reproducción del poder –no escindida de fraude, violencia y autoritarismo– tuvo su expresión material, en sintonía con las acciones llevadas adelante por el Estado nacional, en el emprendimiento de obras públicas de infraestructura básica y también, en la atención a las áreas de salud, educación y vivienda, programas para los cuales ciertos códigos de la moderna arquitectura se presentaron como los más eficaces. La creación y promoción de estos ámbitos estatales dirigidos por arquitectos abonó el desarrollo de posiciones locales de vanguardia y de progresiva autonomía disciplinar respecto de Buenos Aires. Como la mayoría de los arquitectos de la primera generación de modernos del interior del país, los Civit adecuaron la formación academicista de la joven Escuela de Arquitectura, fuertemente deudora de la *École des Beaux-Arts* de París, a las nuevas necesidades programáticas. Su arribo a la DPA es también el del carácter racionalista a la obra pública, que hasta entonces y como la totalidad de la arquitectura mendocina, versaba entre eclecticismos académicos e historicistas.

Cecilia Raffa (2004) relata la importante participación que tuvieron estos hermanos en la vida cultural mendocina. Ambos fueron destacados músicos: Manuel tocaba el violín y Arturo era un eximio concertista de piano, quien también incursionó en la pintura y la escultura. Formaron parte del grupo que creó, en mayo de 1933, la Academia Provincial de Bellas Artes y Escuela de Artes Decorativas e Industriales, de la que fueron primeras autoridades (Manuel, director

y Arturo, vicedirector), cargos que mantuvieron hasta 1935, en paralelo a sus años de mayor experimentación en la DPA. En el marco de la carrera de Dibujante Arquitectónico incursionaron en la docencia, como profesores de Arquitectura y Perspectiva y también tuvieron participación como docentes en la Escuela de Bellas Artes de la Universidad Nacional de Cuyo, fundada en 1939.

Los vínculos con el Estado provincial excedieron a la DPA. Manuel Civit fue vocal y luego presidente –por su carácter de director de la Academia de Bellas Artes– de la Comisión Provincial de Bellas Artes creada por el gobierno en 1934 para asesorar al Ministerio de Gobierno. El intelectual y el experto confluyen aquí al estar la misma figura, según lo apuntado por Raffa (2008), a cargo de la formulación de los proyectos y de asesorar al gobierno sobre “ornamentación edilicia y erección de monumentos”.

Diversificando sus actividades de divulgación y promoción cultural, Manuel Civit fue también miembro de La Peña, asociación de Gente de Artes y Letras de Mendoza que replicaba a escala regional el modelo de La Peña de Buenos Aires, centro de reunión de artistas plásticos y escritores fundado por Benito Quinquela Martín en la década de 1930. La residencia que Manuel construye –en estilo colonial– en 1936 en las afueras de Mendoza fue centro de numerosas reuniones de artistas e intelectuales. La casa funcionó en el imaginario como un salón, entendido como un ámbito de debate donde las ideas eran expresadas, intercambiadas y discutidas entre pares para luego ser trasladadas a otros ámbitos de conducción y opinión como la política, la prensa y también la obra pública.

Arturo Civit, por su parte, tuvo, tras abandonar la DPA, una creciente participación en el PDN, partido que llegó a presidir luego de

haber sido parte responsable de su refundación en 1957. El reconocimiento de su rol en el ámbito de la cultura y la política quedó plasmado en 1959 en un ciclo de conferencias en Radio Nacional que encabezó con el patrocinio del Departamento de Extensión Universitaria de la Escuela de Artes Plásticas de la Universidad Nacional de Cuyo, tras más de veinte años de docencia en dicha institución (Raffa, 2008). Allí, sus reflexiones involucraron disciplinas varias como Arquitectura, Filosofía, Política y Economía, lo que denota la pluralidad de sus incumbencias. Sobre estos temas escribió por estos años en columnas para *Los Andes*, periódico que tantas veces en la década de 1930 se había ocupado de la difusión de sus obras. Los investigadores Neiburg y Plotkin señalan que “más que la separación entre ámbitos de validación de ideas y de prácticas, es en la confluencia entre espacios distintos donde el conocimiento sobre la sociedad es producido” (2004, p. 18).

En los párrafos anteriores se reconstruyó parte del tránsito de los Civit por varias esferas como el Estado, la universidad, la actividad y gestión cultural, la política y los órganos de prensa. A estos se suman la actividad profesional privada y la acción social en ámbitos católicos o el Rotary Club. Avanzaremos entonces en sus ideas.

Una imagen vale más que mil palabras

“La arquitectura es un arte espacial, escultórico-pictórico, bueno y funcional, en función social.” (A. Civit, 1959)¹⁵⁶

¹⁵⁶Extracto del borrador de la conferencia “La función social de la Arquitectura”, pronunciada por Arturo Civit el 7 de diciembre de 1959. Gentileza de la Dra. Cecilia Raffa.

Repasar la trayectoria de los Civit ha permitido corroborar que eran hombres de ideas, lo que nos habilita estudiar a estos arquitectos como intelectuales. Sus ideas deben, sin embargo, enmarcarse en “la especificidad de ese mundo cultural local que desde su condición periférica expresa una dinámica de relaciones sociales y simbólicas que le son propias” (Pasolini, 2006, p. 18). Como sostiene la bibliografía, las acciones de los intelectuales en las ciudades intermedias en las primeras décadas del siglo XX adquieren significados distintos a los que poseían en la Capital Federal y en los países europeos. Profundizaremos aquí en algunas nociones adoptadas, reinterpretadas y generadas para aproximarnos al ideario de los Civit.

Función social y nuevos programas arquitectónicos

Mendoza fue durante el período de la Concordancia, y en su proceso de construcción de estadidad, una de las provincias más afines al gobierno nacional. Las gestiones nacionales y provinciales comulgaron en el empleo de la obra pública como recurso para presentarse a sí mismas como eficaces en el plano del discurso. Es aquí que la combinación de las iniciativas de los hermanos Civit con las políticas y la disponibilidad de recursos de estos gobiernos posibilitó la materialización de una gran cantidad de proyectos enmarcados en la función social.

Ponte (1987) afirma que fue de la mano de los Civit que la arquitectura moderna en tanto preocupación técnico-social llega a Mendoza y, si bien rescata que esta preocupación se percibe en la esfera oficial, fueron estos arquitectos los que instalaron la necesidad de respuestas a un nuevo componente social hasta ahora ignorado por planes concretos: el proletariado. En nuestro registro de análisis resulta interesante la afirmación de Carlos Altamirano cuando señala que “hacerse

portavoz de ese pueblo y de esa verdad ignorada se volverá entonces una posición políticamente ventajosa en los debates ideológicos, dotando a quienes supieran ocuparla de una autoridad que otros recursos intelectuales no podrían igualar” (Altamirano, 2005, p. 12). La obra pública incorporó a través de las propuestas de los Civit nuevos destinatarios hasta entonces ignorados mediante nuevos temas y programas –casas colectivas, casas de la madre obrera, balnearios públicos, hospitales, sociedades de beneficencia, escuelas, asilos, reformatorios, etc.– que no formaban hasta entonces parte de sus competencias y que encontrarían años más tarde su máxima expresión en el período peronista.

Conscientes de la multiplicidad de discursos que la arquitectura moderna podía transmitir, los Civit delinearon programas con una arquitectura despojada de ornamentación, adscripta a una idea de “administración eficiente” y avanzaron en la experimentación racionalista con destinatarios concretos. Su pretendida objetividad los condujo a la búsqueda e instalación del “sentido común” mediante soluciones simples, necesarias, esenciales y multiplicables a través del recurso de la estandarización y el empleo de prototipos.

La piedra de toque fue el proyecto de las *Primeras Casas Colectivas para empleados y obreros modestos de Mendoza* –actual Barrio Cano¹⁵⁷. Según el propio Arturo Civit, fue el “primer ensayo efectuado en el interior de la República Argentina para resolver el problema de la vivienda de costo económico y medio” (1940, p. 231). Esta propuesta, presentada por los Civit al gobernador electo Guillermo Cano en febrero de 1935 y construida entre 1937 y 1938 evidencia la influencia ejercida por estos arquitectos en las decisiones de gobierno. Se

¹⁵⁷Para más información de este proyecto, ver: Raffa (2004).

trataba de viviendas colectivas para nada menos que 3.000 “obreros y modestos empleados de la administración y libres” (Civit y Civit, 1937, p. 273) distribuidas en 14 edificios monoblocks con 576 departamentos de dos, tres y cuatro dormitorios. También proyectaba edificios para consultorio médico y primeros auxilios, casa-cuna, iglesia, escuelas, auditorio, salón de actos y biblioteca, mercado, almacén, comercios y proveedurías y campo de deportes. Las dificultades en los avances de las obras hicieron que los proyectos del equipamiento comunitario quedaran solo a nivel de esquemas en la planta de conjunto y que no se avanzara, por ejemplo, en el diseño

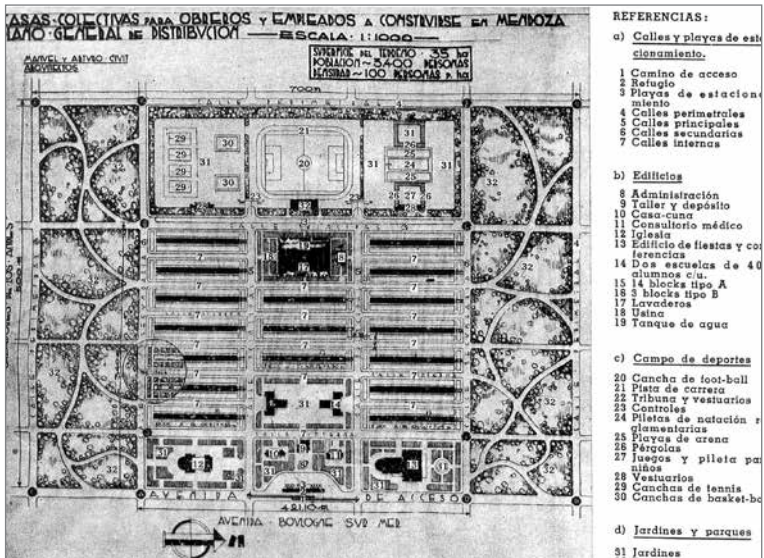


Imagen 2. Plano general del Anteproyecto de las Casas Colectivas. *Nuestra Arquitectura*, agosto 1937, pág. 271.

de las dos escuelas allí propuestas más allá de esbozar una tipología en forma de “T” (Imagen 2).

El anteproyecto fue expuesto en el Primer Congreso Argentino de Urbanismo celebrado en Buenos Aires en 1935. En la ponencia pueden identificarse “interferencias de modernidad” (Medina Warmburg, 2005) con “informes nacionales y extranjeros que han servido de base para encarar construcciones en Austria, Alemania, Francia, Italia, muy especialmente en la Rusia Soviética” (Civit y Civit, 1937, p. 283) y con el método de Alexander Klein con el fin de “asegurar el máximo aprovechamiento al mínimo costo de edificación” (Civit, 1940, p. 228). Claramente, los Civit estaban siguiendo a Klein –en sus investigaciones sobre tipos racionales de alojamiento colectivo– y a toda la discusión sobre el estándar racionalista del *Existenzminimum* del CIAM II (Congreso Internacional de Arquitectura Moderna) sobre vivienda mínima en Frankfurt de 1929. A nivel local, refieren explícitamente a la Comisión Nacional de Casas Baratas, creada por ley nacional 9677 en 1915, antecedente directo del proyecto que presentaron para Mendoza y que Cano “aceptó elevándolo como proyecto de ley a la Legislatura que lo sancionó en 1936 como ley 1190, ampliándolo con Casas Individuales y Casas Granjas” (Civit y Civit, 1937, p. 270).

Los fundamentos que presentaron sobre esta “vivienda mínima proyectada científica y funcionalmente” (Civit y Civit, 1937, p. 280) contemplan aspectos médico-sociales, políticos, económicos, técnicos y urbanos. La vinculación entre la función social y el perfeccionamiento en el confort y la técnica modernos es lineal, al igual que las ventajas higiénicas de la aplicación de este ideario en relación a “los impostergables dictados de la salubridad científica que trata de salvar las reservas vitales de la Nación” (Civit y Civit, 1937, p. 283). Se

distanciaron así del rol de arquitecto-experto para asumir progresivamente, siguiendo la hipótesis que enunciáramos de Altamirano, una visión más global y, en palabras de los Civit “su deber impostergable de patriotismo y solidaridad humana” (Civit, 1937, p. 283).

En el Congreso de Arquitectos de Montevideo de 1940, Arturo Civit volvió a presentar este proyecto, con los edificios ya inaugurados y ocupados parcialmente. Allí reconoció la dificultad de llevar adelante estas acciones “batallando a menudo contra la indiferencia, la incomprensión y sobre todo con la apatía provinciana” (Civit, 1940, p. 229). En su discurso, la intención a través de la arquitectura de crear una conciencia pública remite a la figura del intelectual que se posiciona como protagonista de la misión civilizatoria del Estado. Rezaba Arturo:

”(...) en un principio fue necesario luchar con la incomprensión y la falta de cultura de los propios inquilinos, pero esta obra, transformándose en escuela del vivir les está enseñando que con un mínimo esfuerzo se cuenta con un máximo de confort y que olvidándose de las pequeñas rutinas y manías de la anterior vida inferior se alcanza la comprensión exacta en la interpretación de cuál debe ser la vivienda pequeña, pero confortable, higiénica y sana que todo hombre merece por su propia condición.” (Civit, 1940, p. 229)

En la acepción de arquitectura que empleaban y difundían los Civit se entremezclaban ideas y referentes en los que confluían la cultura, la técnica y lo social. Claro que detrás de la función social estaba la mirada del Estado (Raffa, 2008) y la función pedagógica que estos edificios incorporan a la vida urbana. Si bien, como señala Rigotti en relación a la vivienda masiva del período “las transformaciones tipológicas abrieron un nuevo campo de análisis y de conjunción de la historia

disciplinar con la historia cultural y la historia social” (Rigotti, 2011, p. 19), fue el programa escolar el que se posicionó desde las provincias más pujantes en el eje de las políticas que intentaron moldear una conciencia pública y una identidad provincial.

Poner en relación la construcción de edificios escolares con las pujas en torno a la legislación escolar y con las innovaciones pedagógicas que se propiciaron en escenario mendocino nos permite entender que la exaltación de las potencialidades de la arquitectura escolar moderna como factor pedagógico que el MIOP expresa a través de las páginas de *La Quincena Social* trasciende las reflexiones hacia el interior de la disciplina arquitectónica para pronunciarse –en su formulación material y espacial– en el debate cultural, social y político.

La construcción masiva de escuelas provinciales a lo largo de todo el territorio cobra otra significación en el contexto de fuertes disputas hacia el interior del PDN, con la educación como un tema clave. La facción más liberal y laica dentro del partido tuvo su hegemonía en la provincia entre 1931 y 1935, y defendió la autonomía y la autarquía de la DGE, la laicidad y el escolanovismo como proyecto pedagógico. Al mismo tiempo, la facción conservadora católica abogó por la preeminencia del control del poder político y la asistencia social de la infancia priorizando la necesidad de preparar generaciones fuertes por medio del constante cuidado alimenticio e higiénico del niño.

Los avatares en torno a la legislación sobre la infancia, inexistente hasta esta década, explican estas diferencias. El Proyecto de Ley de Educación elevado desde la DGE al Ejecutivo en 1936 (Raffo de la Reta y Ponce, 1937) fue un claro disparador de las medidas de gobierno sobre educación; pero los rasgos de modernidad respecto a laicidad, autonomía y atribuciones docentes fueron relegados y lo que finalmente se

plasmó fue el primeramente conocido como “Proyecto de asistencia social para la niñez escolarizada”, implementado a partir de la sanción de la ley 1225 denominada “Ley de Amparo Infantil” en agosto de 1937. Todas estas iniciativas se alinean con otras llevadas adelante desde el Congreso nacional en las que la infancia se entiende en tanto minoridad en pos de la “higiene social”¹⁵⁸.

La gobernación de Cano se caracterizó por el mejoramiento y la difusión de la instrucción pública, que incluyó la creación de escuelas y cargos docentes y en la que, en sintonía con las internas del partido, el debate por el laicismo fue recurrente. Durante su gestión, la obra pública escolar fue la gran protagonista, capitalizando los avances y experimentaciones de la DPA en otros programas. La importancia asignada a la educación primaria se plasmó en la creación de las cuatro escuelas monumentales urbanas de doce aulas cada una y en el desarrollo de prototipos escolares, que llevaron a la construcción de 23 escuelas de dos, tres y cuatro aulas de las 39 que figuraban en el proyecto de ley para ejecución de obras y servicios públicos presentado por el Ejecutivo en mayo de 1936 y sancionado por el Senado y la Cámara de Diputados¹⁵⁹.

¹⁵⁸Nos referimos aquí a la ley 12.341 de 1936, de creación de la Dirección de Maternidad e Infancia, la ley 12.383 de 1938, de Defensa de la Familia Argentina para grupos familiares numerosos y la ley 12.558 de 1938, de Protección a los niños en edad escolar y de creación de hogares escuela (Carli, 1992, p. 146).

¹⁵⁹Los proyectos autorizados se dividen por departamentos, a saber: Departamento (en adelante Depto.) La Capital: Escuelas monumentales de 12 aulas cada una: 3; Depto. de San Rafael: Escuelas de 3 aulas cada una: 6; Depto. de Guaymallén: Escuela monumental de 12 aulas y escuelas de 4 aulas cada una: 2; Depto. de San Martín: Escuela monumental en Palmira de 12 aulas y escuelas de 3 aulas cada una: 3; Depto. de Luján: Escuela de 3 aulas: 1; Depto. de Godoy Cruz: Escuelas de 3 aulas; Depto. de Rivadavia: Escuela monumental de 12 aulas y escuelas de 3 aulas cada una: 2; Depto. de General Alvear: Escuelas

En la gestión de Corominas Segura, el reformismo social se plasmó en la construcción masiva de escuelas, posibilitada financieramente por los estrechos vínculos con el Estado nacional: políticamente, por la mayoría de la facción conservadora del PDN y legislativamente, por la ley 1225. No obstante, el edificio escolar como programa perdió su particularidad para incluirse en el contexto de un régimen sanitario a nivel provincial que incluyó la construcción del Hospital Central de Mendoza, pabellones de niños en hospitales existentes, salas de maternidad, puesta en funcionamiento del Patronato de la Infancia y creación de colonias-hogares de menores, entre otros.

La ley 1225 no se pronunció sobre arquitectura pero claramente dio un gran impulso a los avances que los Civit habían realizado en arquitectura escolar. Los nuevos proyectos incorporaron comedores a sus programas –99 en 1937 y 130 en 1940–, consultorio médico –a partir de la creación de los Cuerpos Médicos Escolares– y una aún mayor cualificación del patio de recreo convertido en patio de deportes –con la puesta en funcionamiento de la Dirección Provincial de Educación Física. Dos años después de su sanción, en los números 15 y 16 de *El Monitor de Mendoza*, se publicó un artículo sobre edificación escolar que mencionaba la importancia de estos locales como “factor pedagógico” asimilando la pedagogía a “la buena escuela, higiénica, confortable y cómoda (que) cumple una importante misión educativa,

de 3 aulas cada una: 3; Depto. de Junín: Escuelas de 3 aulas cada una: 3; Depto. de Las Heras: Escuela de 3 aulas: 1; Depto. de Lavalle: Escuelas de 3 aulas cada una: 3; Depto. de Tunuyán: Escuelas de 3 aulas cada una: 2; Depto. de San Carlos: Escuelas de 3 aulas cada una: 4; Depto. de La Paz: Escuelas de 3 aulas cada una: 2; Depto. de Santa Rosa: Escuelas de 3 aulas cada una: 2; Depto. de Tupungato: Escuela de 2 aulas: 1. Fuente: *Labor Gubernativa. Gobernador Dr. Guillermo G. Cano. 1934-1937. (1937)*. Mendoza: Imprenta oficial y Escuela de Artes Gráficas para Penados, pp. 115-125.

actuando sobre el ambiente”. Enumeraba, incorporados en 1939, dos edificios escolares de 10 aulas, uno de 7, dos de 5 y tres de 4 aulas; y mencionaba que el plan se completaría con la incorporación de siete edificios más de 10 aulas.

Si bien no se registran estadísticas unificadas, las publicaciones del período permiten aproximarnos a los números y diversificación de modalidades –particularmente a partir de 1937– de las escuelas construidas. La publicación de la labor de gobierno de Corominas Segura detalla que al iniciarse la gestión existían en la provincia un total de 295 escuelas (264 escuelas comunes, 1 vocacional, 24 nocturnas, 4 especiales y 3 industriales de niñas). En 1940 se llegó a 347 establecimientos¹⁶⁰ de los cuales 36 eran escuelas comunes, 4 vocacionales, 1 especial, 5 industriales de niñas, 1 industrial de varones, 3 de práctica de enseñanza del hogar y 4 regionales técnicas de oficios¹⁶¹.

La estrategia de construcción de escuelas a lo largo de todo el territorio –cuestión que se plasma en la permanente difusión de las escuelas proyectadas o inauguradas por localidad y departamento– contribuyó a la conformación de la conciencia de la comunidad provincial posibilitada por el acceso a la educación y a toda una serie de dispositivos de la cultura asociados al ideal civilizatorio. Una gran parte de esta función civilizatoria se vincula así con el higienismo, otra de las aristas que se destacan en torno a la cuestión social y que aporta-

¹⁶⁰A esta cifra hay que restar 18 escuelas que pasaron a depender del CNE bajo el régimen de la Ley Láinez, demostrando aquí más que una puja, una actuación en paralelo entre la Nación y la provincia.

¹⁶¹Fuente: *Labor Gubernativa. Gobernador Rodolfo Corominas Segura. 1938-1941*, I. (1931). Mendoza: Imprenta oficial y Escuela de Artes Gráficas para Penados, pp. 63-65.

ba a este ideal desde lo moral y lo técnico. La noción de modernidad que aquí está en juego –notablemente distinta a la perseguida por el escolanovismo– se aborda desde la perspectiva de atenuación de las diferencias desde una conciencia eugénica.

Los Civit integraron a la Arquitectura con las disciplinas que convergen en los debates en torno a la administración del cuerpo¹⁶². La proyección de los nuevos espacios –y la generación de mejores condiciones ambientales en sintonía con la noción de higiene– adquiere así una función pedagógica en tanto currículo intangible que modela cuerpos, hábitos y conductas. El currículo podría pensarse entonces como una suerte de manifestación de elementos culturales producto de una negociación entre ambas facciones del PDN, entre diversos sectores sociales, entre la DPA y la Dirección General de Escuelas y entre las propuestas e injerencia de los arquitectos intervinientes.

Pedagogía moderna

“Resulta ineludible en estos momentos en que se lucha contra el analfabetismo, una acción ponderable en favor de la cultura, por parte de todas las Comunas, que no deben únicamente circunscribir sus funciones a la acción edilicia.” (Dalla Santa, 1938)¹⁶³

¹⁶²Para profundizar en este concepto desde la arquitectura, ver: Paiva y Silvestri (2004). Un texto clásico referido a esta temática en los edificios escolares es: Sunico, F. P. (1902). *Nociones de higiene escolar*. Buenos Aires: Taller Tipográfico de la Penitenciaría Nacional.

¹⁶³Así se expresaba Renato Dalla Santa, intendente de la Comuna de Godoy Cruz en el primer número de *Educad al Soberano* –revista de educación popular del comité municipal de alfabetización de Godoy Cruz– el 15 de noviembre de 1938. Este socialista convoca a los maestros escolanovistas cesanteados para implementar y capitalizar los avances de este ideario pedagógico en las escuelas municipales.

La educación en este período se posicionó como un campo de autonomía relativa, rompiendo con el modelo de subalteridad cultural de las principales ciudades de provincia. Hacia el interior del territorio provincial, la discusión en torno a la legislación sobre la infancia dejó entrever que el gran dispositivo asistencial mendocino destinado a los menores y a sus familias discutía con el ideario de infancia que desde la década de 1920 instalaron los defensores de la Escuela Nueva. Resulta notable, si pensamos en los intelectuales en tanto elite cultural que involucraría aquí a muchos de estos maestros como a los hermanos Civit, la resignación de los vínculos entre Arquitectura y Pedagogía modernas, tan difundidas desde los referentes europeos y norteamericanos. El espacio escolar era un tema recurrente en discursos, reclamos e imágenes que ubicaba a veces a arquitectos y educadores como intelectuales en bandos enfrentados; los “orgánicos”, que reproducían materialmente el orden existente y los “opositos”, que operaban en función del cambio social y político.

La regionalización del ideario escolanovista revela que –contrariamente a los modelos europeos de referencia que se difundieron en todas las publicaciones arquitectónicas como ejemplos paradigmáticos de la nueva arquitectura, como a los planteos desde la DPA– las escuelas experimentales encontraron en el espacio escolar un escenario también experimental, esto es, al aire libre o mejorando los edificios tomados en alquiler. Las imágenes de niños y jóvenes desarrollando actividades al aire libre o en locales muy reducidos publicadas desde las páginas de *Educad al Soberano* dan cuenta de que la puja hacia el interior de la provincia se dirimía también en lo edilicio; no en la construcción masiva ni en el circunscribir la reflexión pedagógica a las modernas escuelas sino en el despojo de este recurso pedagógico como correlato de la falta de apoyo político.

LA QUINCENA SOCIAL

La Edificación Escolar de la Provincia

La Escuela JUSTO JOSE DE URQUIZA, de Maipú

Un Establecimiento Modelo de Enseñanza

<p>AULAS AMPLIAS, COMODAS E HIGIENICAS CON MOBLAJÉ METALICO ADECUADO</p>		<p>CAMPOS DE DEPORTES QUE FACILITAN LA FORMACION DE JOVENES SANOS</p>
--	---	---

Lo mejor de *la República*

El moderno frente de la Escuela Justo José de Urquiza

 <p style="text-align: center;">El amplio y cómodo patio de recreo.</p>	 <p style="text-align: center;">La hermosa pileta de natación.</p>
---	--

El impulso dado por el gobierno de la Provincia a la edificación escolar, es indudablemente notorio, como lo comprueba el tipo y características de los edificios erigidos en los departamentos de Maipú y Godoy Cruz, y los rurales de Guaymas y algunas zonas de la Provincia. En ellos, no sólo se ha previsto la solución de los múltiples problemas relacionados con la adaptación de las exigencias de la pedagogía moderna para la distribución conveniente de las aulas y demás dependencias con el confort e higiene adecuados, sino que se ha orientado su construcción a destacar los elementos complementarios de la enseñanza, relacionados con la salud física e higiénica de los educandos.

Imagen 3. "La Edificación Escolar de la Provincia". Nota firmada por el Ministerio de Industrias y Obras Públicas de Mendoza. *La Quincena Social*, 31 de enero de 1938.

El conjunto de estas experiencias toleradas por la provincia sobrevivió hasta 1935 cuando comenzó a liderar el PDN la facción conservadora católica y se exoneraron a los docentes que lideraban este movimiento regional con el argumento de los revolucionarios métodos pedagógicos utilizados. El debate legislativo apuntó a los excesos de la Escuela Nueva y la mayoría torció el espíritu original de la ley de educación de 1937. Desde este lugar, podría inferirse también a la construcción masiva de escuelas como estrategia para contrarrestar la influencia escolanovista. Los trajes modernos de las nuevas construcciones escolares fueron decididamente más apropiados para moldear conductas y hábitos. La figura de los arquitectos de la DPA cobró así renovada importancia en tanto mediadores entre modernidad y tradición, entre escritura y oralidad, incorporando al otro a lo largo del territorio provincial para ordenar y hegemonizar, a través de la edilicia.

Resulta interesante el lugar dado a los arquitectos y a la arquitectura escolar como el instrumento de adaptación a las exigencias de la pedagogía moderna. En el plano del discurso, los informes oficiales del MIOP asimilaron y restringieron la pedagogía moderna a los espacios, de manera de priorizar los preceptos higienistas y la renovación lingüística.

“No solo se ha previsto la solución de los múltiples problemas relacionados con la adaptación a las exigencias de la pedagogía moderna para la distribución conveniente de las aulas y demás dependencias, con el confort e higiene adecuados, sino que se ha orientado su construcción a destacar los elementos complementarios de la enseñanza, relacionados con la salud física e higiénica de los educandos. Frente moderno, patio amplio, pileta de natación.” (MIOP, *La Quincena Social*, enero de 1938)

La relevancia de todas estas ideas se multiplicó exponencialmente por la presencia del debate en torno a la educación y la presentación oficial de cada uno de los nuevos edificios en la prensa local. La acción propagandística fue una estrategia común a estos gobiernos, como modo de visibilizar la eficacia de sus administraciones. Es por ello que –además de publicaciones específicas como *El Monitor de Mendoza*– las numerosas páginas que la revista *La Quincena Social* –la DGE publicaba allí sus informes anuales– y los periódicos *Los Andes*, *El Mundo* y *La Libertad* le dedicaron a la temática escolar resultan un instrumento indispensable de su apertura a la sociedad en general (imagen 3).

Resulta llamativo que se presentaran y ponderaran las nuevas escuelas pero que no se mencionara en ningún momento a sus ideólogos. Si bien muchas veces los proyectistas de obra pública quedaban en el anonimato, muchas otras, los organismos estatales utilizaban a estas figuras reconocidas para legitimarse. Se ha comprobado que todos los planos de escuelas modernas están firmados por los Civit, no obstante, no son referenciados. Los protagonistas aquí eran los gobernadores y los edificios y, en menor medida, el MIOP, la DPA y la DGE¹⁶⁴.

El espacio construye la experiencia

“(…) recolocando al arquitecto en el centro del debate social al tiempo que lo separa bruscamente de la actividad ingenieril, le propone un rol activo (precursor) en el dominio de lo técnico, y le reserva –ésta es la condición fundamental– un papel demiúrgico de intérprete del programa del conjunto social en el momento de tener que proporcionar su ‘síntesis creativa’.” (Liernur, 1986, p. 73)

¹⁶⁴En el contexto de las publicaciones de arquitectura sí se identifica a Manuel y Arturo Civit con estas arquitecturas.

La conjunción entre las ideas y su ejecución, entre la intelectualidad y la experticia tuvo en los Civit a intérpretes calificados y en los proyectos, su correlato material. En este sentido, la arquitectura como instrumento de Estado fue empleada para incorporar la provincia a la modernidad pero también para mostrar una particular versión regional de esta.

El impacto buscado por los edificios escolares excedía a los niños. Así, mientras en el ideario escolanovista mendocino la experiencia era la que construía el espacio, en los edificios en clave moderna promovidos por el Estado, era el espacio el que construía la experiencia. Los destinatarios eran los niños en tanto futuros ciudadanos y la comunidad toda, construyendo el relato oficial a través de la arquitectura.

La escuela como programa posibilitaba el acceso a la cultura en dos sentidos: social y geográfico. El edificio y sus saberes en tanto capital simbólico permitían el acceso a hábitos sociales y a bienes culturales desconocidos. La cantidad de actividades extracurriculares que habilitaba el edificio escolar combinaban la cultura, la solidaridad y la salud. Desde este lugar cabe preguntarse: ¿cómo se convirtieron estos arquitectos en intelectuales? Al modificar el concepto de obra pública y al de incluir a los sectores de menores recursos como destinatarios privilegiados e incorporar nuevos programas que atendieran a la función social, la función pedagógica y las premisas higienistas. ¿Con qué instrumentos disciplinares? Con la cualificación de los programas, el abstraccionismo geométrico, la estandarización y el empleo de prototipos propios de la arquitectura moderna de carácter racionalista; y con la repetición ilimitada de estos instrumentos.

La imagen de racionalidad y eficiencia de los volúmenes abstractos, depurados, apelaba a los códigos y recursos de la arquitectura moderna como probado instrumento de visibilización y aceptación de

gestiones hasta contrapuestas. Luis Müller (2011) señala para el caso de la provincia de Santa Fe cómo esta imagen era garantizada por la incorporación de jóvenes profesionales a los cuerpos técnicos. Desde esta perspectiva, la incorporación de los Civit a la DPA debe leerse en paralelo a trayectorias como las de los arquitectos Salvador Bertuzzi y Carlos Navrátil en la gestión demoprogresista de Luciano Molinas en Santa Fe, o la de Nicolás Juárez Cáceres en las gestiones sabattinistas de Córdoba, ambas únicas gestiones opositoras a la concordancia justista en el período (Cattaneo, 2015).

Diversos trabajos teorizan sobre los Civit en tanto “figuras claves y determinantes en el arribo de la vanguardia racionalista a Mendoza” (Raffa, 2008, p. 181) aun cuando el empleo de la arquitectura moderna como sinónimo de progreso que señala Müller se matiza –y aquí se incluye también a proyectos de los Civit– con el estilo pintoresquista según los programas, sitios y destinatarios, siendo estas obras en proporción más que las modernas. No obstante, está en estas últimas el compromiso con los avances tecnológicos, la racionalidad, la economía y la nueva estética resultante.

“Un edificio semejante, es de por sí un instrumento de cultura, que educa por su sola acción de presencia, suscitando en el niño sentimientos de respeto y admiración por las cosas bellas y perfectas”; así presentaba el Ministro de Gobierno Enrique L. Day a la Escuela primaria de Artes y Oficios Justo José de Urquiza el día de su inauguración y así era replicado en el periódico *Los Andes* un día después, el 18 de julio de 1936. Esta se cuenta entre las escuelas urbanas proyectadas por los Civit desde la DPA, llamadas por la prensa y la historiografía local “escuelas monumentales”. En ellas se usaron idénticos proyectos para escuelas de emplazamientos distantes. En este contexto se



Imagen 4. Escuela Videla Correás, fachada. Foto: Daniela Cattaneo.

inscriben las escuelas Videla Correás y Urquiza (imágenes 4, 5 y 6). Un mismo proyecto para Maipú, comenzado en la gobernación de Videla, continuado e inaugurado en 1936 bajo el gobierno de Cano y repetido por la gestión de Corominas Segura, marca no solo la permanencia de los Civit en la DPA sino también la capitalización de los réditos y las estrategias proyectuales en pos de una imagen sostenida de la edilicia escolar provincial. Lo mismo sucedió con el proyecto de las escuelas para Palmira y San José de Guaymallén.

La independencia del debate escolanovista, repitiendo el prototipo en ambas facciones del PDN, se observaba también en las plantas.

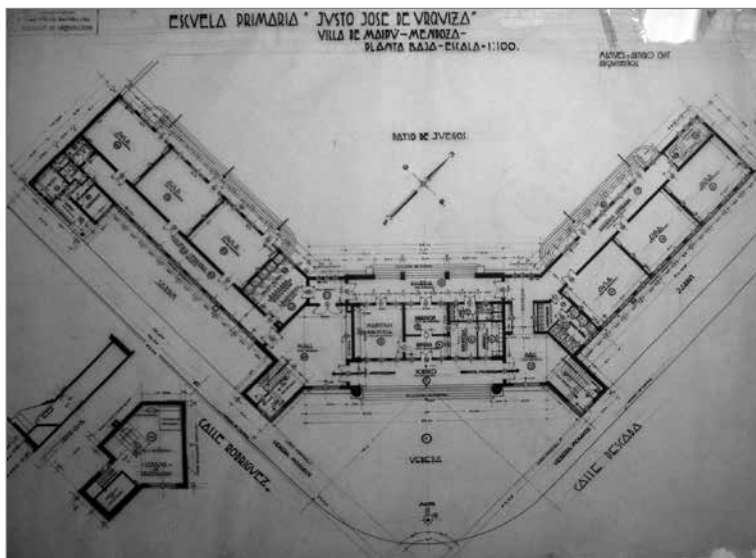


Imagen 5. Escuela Urquiza, planta baja. Fuente: Archivo de la Dirección de Arquitectura de la Provincia de Mendoza.

Las aulas y demás dependencias se percibieron como espacios fragmentados –propios de un conocimiento pretendidamente fragmentado– a los que, si bien alterando proporciones y aumentando las superficies vidriadas en sintonía con las premisas higienistas, se accedía desde corredores o galerías y sin contar con accesos francos a los patios. Los accesos y *halls* diferenciados para niños y niñas iban en este mismo registro.

En esta impronta a la vez moderna y monumental de los prototipos de ciudad, el paso “de la fachada al edificio” (Behne, 1926), es decir, la traslación de la atención de la fachada en tanto elemento central de

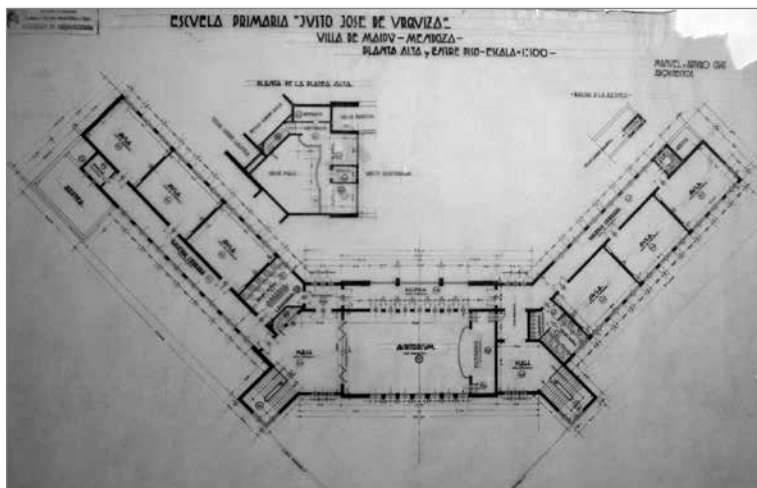


Imagen 6. Escuela Urquiza, planta alta. Fuente: Archivo de la Dirección de Arquitectura de la Provincia de Mendoza.

la representación a la atención al juego de volúmenes resultante de la diferenciación de funciones (ingreso, administración, aulas, corredores, patios) se materializaba a través de tipologías abiertas y extendidas que posibilitaban ventilación y asoleamiento, valiéndose de recursos arquitectónicos como ventanas giratorias, terrazas, jardín, grandes pórticos y dobles o triples alturas. La atención a los renovados programas pedagógicos que incluían cine y talleres acordes a intereses particulares de los niños se combinaban con la incorporación de nuevos locales relacionados con la salud preventiva e higiénica –consultorio médico, enfermería– y con la salud física –con el aumento de superficies y cualificando el patio de recreo, convirtiéndolo en patio de deportes con canchas y, en algunos casos, piletas de natación.

El amplio abanico de selecciones de estos arquitectos resulta en combinatorias insospechadas. En los prototipos de escuelas urbanas, los planteos racionalistas se entrecruzaron con una retórica formal que apeló a la trascendencia a través de la monumentalidad a modo de una verdadera arquitectura parlante. Desde este lugar, los recursos de estos bienes simbólicos confrontaron tanto con los postulados racionalistas como con los escolanovistas. Hasta aquí, la moderna arquitectura fue de la mano con las premisas higienistas, pero negándose a abandonar la masividad, la simetría y el carácter representativo propio de la edilicia cívica de la Ilustración; y negando con ello la vinculación a una concepción humanista de la infancia.

Los prototipos de escuelas modernas cumplieron así una función pedagógica y universalista en sintonía con los postulados de la ley 1.420 que la Ley de Amparo Infantil replicaría: todos los niños recibirían la misma educación en el mismo tipo de escuela. Por ello, paralelamente a las publicitadas escuelas urbanas, los Civit también proyectaron un gran número de escuelas rurales –de 1º, 2º y 3º categoría correspondientes a 400, 240 y 80 alumnos, respectivamente–, de escasa difusión pero de un notable impacto territorial a partir de su construcción. La experimentación proyectual en este campo planteó una superación en las resoluciones propuestas que, acorde a las indagaciones alemanas del período, pasaron de la atención de la fachada al edificio –plasmado en las escuelas urbanas– y del edificio al tipo –con el módulo estándar en tanto elemento irreductible. Estos prototipos de escuelas rurales manifiestan un salto cualitativo respecto a las iniciativas contemporáneas del resto del país donde la mediación proyectual quedaba reservada a las escuelas urbanas; también respecto a las escuelas Láinez, escuelas rurales, de escala pequeña, de una o dos aulas.

El salto cualitativo –también cuantitativo– de Mendoza es aquí que la gran campaña de construcción de escuelas rurales, como parte de un accionar común a una época de migraciones internas destinado a fijar poblaciones, disminuir conflictos y reproducir el poder a partir de una correcta urbanización y provisión de servicios sociales, está mediado por un proyecto arquitectónico. El austero carácter racionalista de los prototipos mendocinos de escuelas rurales firmadas por los Civit materializa, a través de módulos prefabricados y carpinterías normalizadas, la necesidad de arraigo y ocupación territorial equilibrada. El objetivo aquí no es el territorio ni la infancia sino la población, haciendo política en las familias. El ideario educativo provincial se distingue así, a través de su edilicia, de las experiencias escolanovistas como del accionar del Estado nacional¹⁶⁵.

Los prototipos de escuelas rurales firmadas por los Civit responden al número de aulas a partir del número estimado de alumnos (imágenes 7, 8 y 9)¹⁶⁶. La lógica aditiva de proyecto implica que en estas escuelas rurales la simetría sea abandonada, probablemente al no

¹⁶⁵Desde la Nación, la decisión política –vía el Consejo Nacional de Educación– de multiplicar el alcance de la instrucción impartida, incluyendo provincias y territorios nacionales, no tuvo un correlato edilicio atravesado por un proyecto igualmente homogeneizador, y las “representaciones modernistas” quedaron reservadas solo a las escuelas de la Capital Federal. Tanto en el Plan de edificación para Territorios y Colonias nacionales de 1935 como en la Ley de Asistencia médico-escolar y creación de hogares-escuela de 1938, los locales funcionaron como símbolo de las desigualdades que se pretendía homogeneizar. Además, mientras desde la Nación se deja transcurrir un “tiempo prudencial” entre el establecimiento de la escuela y la ejecución de su edificio, las acciones desde provincias como Mendoza no conciben la escuela sin su edificio, operando sobre todo el territorio y confiando los proyectos a los arquitectos (Cattaneo, 2015).

¹⁶⁶El proyecto de las escuelas de 3ª categoría podría sintetizarse en prototipos de un aula mayor que incluye en uno de sus laterales dos baños o vestuarios, un aula de menores

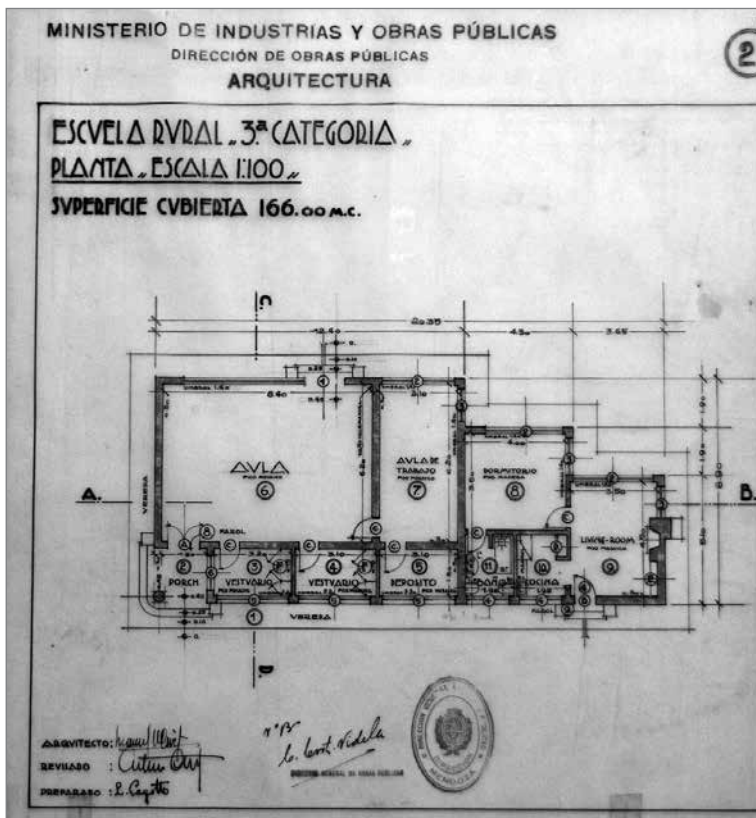


Imagen 7. Prototipo de Escuela Rural de 3ª categoría. Planta. Fuentes geométrales: Archivo de la Dirección de Arquitectura de la Provincia de Mendoza. Fotos: Daniela Cattaneo.

dimensiones con un depósito, y luego la vivienda del maestro, con comedor, dormitorio, baño y cocina. En las escuelas de 2ª categoría el planteo es exactamente el mismo, solo que el módulo de aula mayor pasa de una a tres unidades. Al aumentarse el número

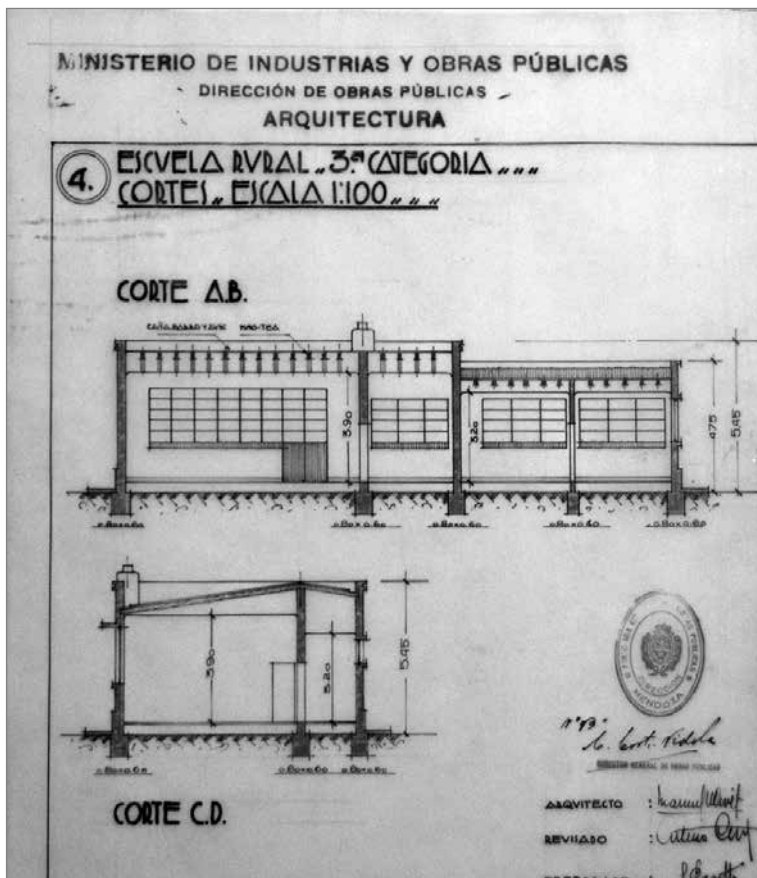


Imagen 8. Prototipo de Escuela Rural de 3ª categoría. Cortes. Fuentes geométrales: Archivo de la Dirección de Arquitectura de la Provincia de Mendoza. Fotos: Daniela Cattaneo.

de aulas el volumen mayor se amplía, pero la articulación volumétrica permanece intacta. En las escuelas de 1ª categoría, el esquema anterior se repite y se incorporan dos módulos de aulas mayores en sentido perpendicular.

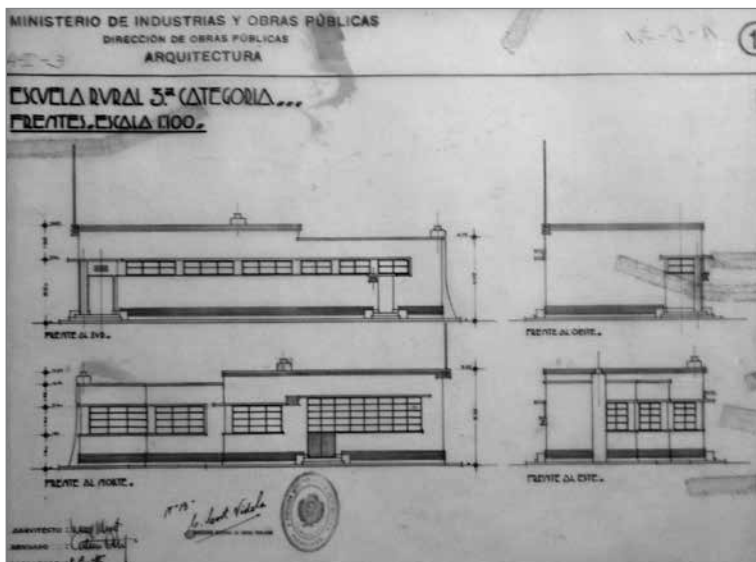


Imagen 9. Prototipo de Escuela Rural de 3ª categoría. Fachadas. Fuentes geométrales: Archivo de la Dirección de Arquitectura de la Provincia de Mendoza. Fotos: Daniela Cattaneo.

ser necesario aquí activar los mecanismos de representación de los medios urbanos. El uso de volúmenes puros y ventanas corridas es innovador para estos programas en el ámbito rural y es lo que garantiza la homogeneidad lingüística de la comunidad provincial.

La racionalización de la planta se hace evidente tanto respecto a módulos de materiales como de carpintería. Y si bien las fachadas, al tratarse de la recomposición de volúmenes puros se emparentan en el lenguaje con las escuelas urbanas en su apelación al carácter abstracto, en los cortes se observa que las cubiertas de viguetas u hormigón

son reemplazadas por techos de caña, barro y zinc y tirantes de pino-tea, que aseguran su factibilidad y demuestran una voluntad inclusiva, en la que el empleo de materiales, técnicas constructivas y mano de obra locales no los priva de poseer un diseño y una imagen acordes a la normalización a la que responden.

Una vez probada la identificación de estas formas e imágenes –y su función social e higienista– con el programa escolar y con la gestión conservadora, esta estrategia de adición de módulos cuadrados fue aplicada al programa sanitario. Tanto en su forma exterior como en su resolución en planta no había mayores diferencias entre programa escolar y centros de salud, y los prototipos de escuelas rurales y los pabellones de aislamiento eran casi intercambiables. La particular versión de la arquitectura moderna a la que llegaron los Civit, primero a través de las casas colectivas y luego largamente a través de la edificación escolar como probeta en tanto bien cultural, volvió a ser capitalizada con fines reformistas y también “propagandísticos” .

A modo de conclusión

¿Qué significa ser un “intelectual” en provincia o en la periferia de los centros urbanos, o en los mundos culturales locales?, se pregunta Pasolini (2012, p. 14). El pensar en los Civit en tanto intelectuales habilita a ir más allá de sus prácticas arquitectónicas, y analizar sus trayectorias e inscribir sus acciones –incluyendo y decodificando las materiales– en el marco de conceptualizaciones más amplias.

Poner estos discursos en un contexto regional desde la perspectiva de interferencias de modernidad evidencia que lo que es visto como local posee un fuerte componente nacional (si pensamos en la

cuestión social, el higienismo y la arquitectura moderna), que a su vez forma parte de un proceso de herencias y selecciones internacionales. También devela, si pensamos por ejemplo en los debates en torno a la Escuela Nueva, que lo que pareciera periférico o alternativo está en diálogo con otros circuitos de relaciones y de circulación de bienes simbólicos que reconocen otros centros productores y otros marcos ideológicos. Revela que la elección del programa escolar es un recurso ya probado en la Argentina en la etapa de consolidación del Estado nacional y que la vinculación entre programa escolar y arquitectura moderna como campo de experimentación está en diálogo con acciones llevadas adelante por otros Estados provinciales en el mismo período. Muestra además, que la relación concomitante en lo político con el Estado nacional tiene en Mendoza y a través de los Civit una notable autonomía arquitectónica; sin por ello soslayar, en tanto intelectuales, su toma de posición estructuralmente ambigua en el campo político, de fracción dominada de la clase dominante (Bourdieu, 1999, p. 109).

Podemos pensar que su pertenencia de clase es lo que habilita a los Civit el lugar para experimentar. Y que más adelante, ante el probado éxito de la arquitectura moderna en programas masivos y destinados a clases medias y bajas en un contexto de embate del escolanovismo y posterior triunfo de la facción más conservadora del PDN, los programas se ajustan, reinventan y multiplican, con confianza en estos arquitectos en tanto intelectuales orgánicos.

Acordando el privilegio por los hechos del discurso de la historia intelectual “porque estos dan acceso a un desciframiento de la historia que no se obtiene por otros medios y proporcionan sobre el pasado puntos de observación irremplazables” (Altamirano, 2005, p. 15) reafirmamos, junto con sus menos difundidas memorias, ponencias,

escritos y conferencias, el lugar de las obras materiales como parte de ese discurso.

Hemos relatado el paso de la apuesta por una política pedagógica de los primeros años conservadores, con la arquitectura como una de las variables protagónicas intervinientes, al empleo de la arquitectura y del espacio como instrumentos pedagógicos del Estado. A partir de allí, y siguiendo el razonamiento de la sociedad civil como espacio del combate cultural que hacía de los intelectuales actores centrales de la lucha por el consenso y la conquista de la hegemonía (Altamirano, 2002, p. 150), podríamos pensar que Mendoza tiene en los Civit y en su apelación a la arquitectura moderna en las escuelas primarias un punto estratégico.

La elección del campo intelectual como unidad primera de análisis ha permitido establecer relaciones entre los Civit y el Estado, y entre estos y los destinatarios de sus arquitecturas, y el aprehender la lente con la que estos personajes miran de acuerdo a su lugar en el sistema de posiciones resultó fundamental para el estudio del campo. Puede inferirse aquí que la pertenencia social de los Civit es tan visceral que actúan con la convicción de que su acción no es en nombre de la clase a la que pertenecen, sino en función del bien común, comprometidos con la producción y reproducción del orden social y cultural general. No obstante, sería reductivo presentarlos tras su paso por el Estado mendocino como expertos, o como reproductores pasivos de una ideología, de manera de abrir el debate para pensarlos también como hacedores de esta a través de estos espacios tangibles que construyen la experiencia.

José Bustamante Vismara. Doctor en Historia por El Colegio de México, investigador del CONICET y profesor del Departamento de Historia de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Sus últimos libros son *Escuelas en tiempos de cambio: política, maestros y finanzas en el valle de Toluca durante la primera mitad del siglo XIX* (2014). México: El Colegio de México y *Escuela pública y maestro en América Latina* (2014). Buenos Aires: Prometeo y Universidad Pedagógica Nacional. En este último, como compilador junto a Alberto Martínez Boom.

Laura Graciela Rodríguez. Doctora en Antropología Social, investigadora del CONICET con sede en el Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (IdIHCS) de la Universidad Nacional de La Plata y profesora del Departamento de Sociología de la misma universidad. Es autora de numerosos artículos en revistas nacionales y extranjeras. Además, publicó los libros *Católicos, nacionalistas y políticas educativas en la última dictadura (1976-1983)* (2011). Rosario: Prohistoria; *Civiles y militares en la última dictadura. Funcionarios y políticas educativas en la provincia de Buenos Aires (1976-1983)* (2012). Rosario: Prohistoria y *Universidad, peronismo y dictadura (1973-1983)* (2015). Buenos Aires: Prometeo.

Flavia Fiorucci. Doctora en Historia por la Universidad de Londres, investigadora del CONICET, forma parte del Centro de Historia Intelectual de la Universidad Nacional de Quilmes y es miembro del Consejo de Administración de la Universidad de San Andrés. Ha dictado cursos

en universidades nacionales y extranjeras. Es secretaria de redacción de la Revista *Prismas de Historia Intelectual*. Ha publicado en revistas locales y extranjeras sobre la temática de los intelectuales y la cultura en la Argentina y sobre la historia de la educación argentina. Sus temas de investigación tienen que ver con la historia intelectual y de la educación argentina. Entre sus publicaciones se puede mencionar: *Intelectuales y Peronismo* (2011). Buenos Aires: Biblos, y en coautoría con Paula Laguarda, *Intelectuales, Cultura y Política en Espacios Regionales. Argentina, Siglo XX* (2012). Rosario: Prohistoria. “La denuncia bajo el peronismo: el caso del campo escolar”, en: *Latin American Research Review*, vol 48, number 1, 2013, pp. 3-23 y “Maestros para el sistema de educación pública. La fundación de escuelas normales en Argentina (1890-1930)”, en: *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, Vol. II, Nº 3, 2014, pp. 25-45.

Paula Caldo. Doctora en Humanidades y Artes con mención en Historia, Licenciada en Ciencias de la Educación por la Facultad de Humanidades y Artes e investigadora del CONICET. Es autora de los libros *Mujeres cocineras. Hacia una historia sociocultural de la cocina. Argentina a fines del siglo XIX y primera mitad del XX* (2009). Rosario, Prohistoria; *Libros, cocina e inmigración: una propuesta culinaria con aires rosarinos* (2014). Rosario: El Ombú Bonsái y *Un cachito de cocinera. Mujeres, libros, recetas en la Argentina de fines del siglo XIX y principios del XX* (2017). Rosario: Casagrande. En la actualidad reviste como profesora del grado y del posgrado en la casa de estudios donde se formó.

Adrián Cammarota. Doctor en Ciencias Sociales (UNGS-IDES), Magister en Historia (UNTREF) y profesor en la Universidad Nacional de la

Matanza. Investigador del CONICET en el Instituto Interdisciplinario de Género de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA. Autor de *“Somos bachiyeres”*. *Juventud, cultura escolar y peronismo en el Colegio Nacional Mixto de Morón (1949-1969)* (2014). Buenos Aires: Biblos. Es autor de artículos académicos en revistas de especialidad. Integrante del grupo de investigación Historia y Prospectiva de la Universidad Latinoamericana HISU-LA. Adscripto a la Sociedad de Historia de la Educación latinoamericana y al Doctorado en Ciencias de la Educación de la Red de la Universidades Estatales de Colombia (RUDECOLOMBIA). Sus áreas de interés son la historia sociocultural de la educación y de las juventudes.

Karina Ramacciotti. Doctora en Ciencias Sociales por la Universidad de Buenos Aires. Actualmente se desempeña como investigadora Independiente del CONICET en el Instituto Interdisciplinario de Género de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA y como profesora Titular de Historia Social en la Universidad Nacional de Quilmes. Es autora de *La política sanitaria del peronismo* (2009). Buenos Aires: Biblos y, junto a Carolina Biernat, *Crecer y Multiplicarse. La política sanitaria materno infantil argentina (1900-1960)* (2013). Buenos Aires: Biblos. Ha compilado *Generando el peronismo. Estudios de cultura, política y género* (2004). Buenos Aires: Proyecto Editorial; *La Fundación Eva Perón y las mujeres: entre la provocación y la inclusión* (2008). Buenos Aires: Biblos; *Políticas sociales: entre demandas y resistencias* (2014). Buenos Aires: Biblos; *Historia de la Salud y la Enfermedad. Bajo la lupa de las ciencias sociales* (2014). Buenos Aires: Biblos y *Salud Pública y la Enfermería en la Argentina* (2015). Bernal: Editorial de Universidad de Quilmes. Ha publicado artículos de su especialidad en revistas nacionales e internacionales.

Daniela Cattaneo. Arquitecta y Doctora en Humanidades y Artes con mención en Historia por la Universidad Nacional de Rosario. Investigadora del CONICET con sede en el Centro Universitario Rosario de Investigaciones Urbanas y Regionales. Ha realizado estudios de posgrado en la Universidad Torcuato Di Tella y en FLACSO Argentina, área Educación. Es Coordinadora del Doctorado en Arquitectura y docente de grado y posgrado en la Facultad de Arquitectura, Planeamiento y Diseño y en la Carrera de Ingeniería Civil, ambas de la UNR. Es miembro del Comité Editorial de *A&P Continuidad*. Sus temas de investigación se centran en la arquitectura escolar en clave moderna y contemporánea y las vinculaciones entre Arquitectura y Pedagogía en Iberoamérica. Ha publicado artículos en revistas y libros nacionales y extranjeros sobre la temática de la edificación escolar desde la perspectiva de la Historia, Teoría y Crítica de la Arquitectura. Es autora de *La arquitectura escolar como instrumento del Estado. Contrapuntos Nación-provincias en la década de 1930*. (2015). Rosario: Universidad Nacional de Rosario.

Introducción

- Agüero, A. C. y García, D. (2013). “Culturas locales, culturas regionales, culturas nacionales. Cuestiones conceptuales y de método para una historiografía por venir”, en: *Prismas. Revista de historia intelectual*, 17, pp. 181-185.
- Altamirano, C. (2006). *Intelectuales. Notas de investigación*. Bogotá: Norma.
- Bourdieu, P. y Wacquant, L. (1995). *Respuestas. Por una antropología reflexiva*. México: Grijalbo.
- Bruno, P. (2010). “Notas sobre la historia intelectual argentina entre 1983 y la actualidad”, en: *Cercles: revista d'història cultural*, 13, pp. 113-133.
- Fiorucci, F. (2013). Dossier: “Los otros intelectuales: curas, maestros, intelectuales de pueblo, periodistas y autodidactas”, en: *Primas. Revista de historia intelectual*, 17, pp. 165-169.
- Frederic, S.; Graciano, O. y Soprano, G. (coord.) (2010). *El Estado argentino y las profesiones liberales, académicas y armadas*. Rosario: Prohistoria.
- García, D. y Agüero, A. C. (2010). *Culturas Interiores. Córdoba en la geografía nacional e internacional de la cultura*. La Plata: Al Margen.
- González Leandri, R. (1999). *Las profesiones. Entre la vocación y el interés corporativo. Fundamentos para su estudio histórico*. Madrid: Catriel.
- Gramsci, A. (1986). *El materialismo histórico y la filosofía de Benedetto Croce*. México: Juan Pablos Editor.

- L'Estoile, B.; Neiburg, F. y Sigaud, L. (comps.) (2002). *Antropología, Imperios e Estados nacionais*. Rio de Janeiro: Relume Dumará / Faperj.
- Laguarda P. y Fiorucci, F. (2012). *Intelectuales, Cultura y Política en Espacios Regionales. Argentina, Siglo XX*. Rosario: Prohistoria.
- Martínez, A. T. (2013). *Cultura, sociedad y poder en la Argentina. La modernización periférica de Santiago del Estero*. Santiago del Estero: EdUNSE.
- ----- (2013). "Intelectuales de provincia: entre lo local y lo periférico", en: *Prismas. Revista de historia intelectual*, 17, pp. 169-180.
- Neiburg, F. y Plotkin, M. (comp.) (2004). *Intelectuales y expertos. La constitución del conocimiento social en Argentina*. Buenos Aires: Paidós.
- Oszlak, O. (2006). "Burocracia estatal: política y políticas públicas", en: *Post Data. Revista de reflexión y Análisis Político*, 11, pp. 11- 56.
- Pasolini, R. (2006). *La utopía de Prometeo-Juan Antonio Salceda del antifascismo al comunismo*. Tandil: Universidad Nacional del Centro.
- Plotkin, M. y Zimmermann, E. (comp.) (2012). *Las prácticas del Estado. Política, sociedad y elites estatales en la argentina del siglo XX*. Buenos Aires: Edhasa.
- Williams, R. (1982). *Cultura. Sociología de la comunicación y del arte*. Barcelona: Paidós.

Capítulo I

- Ayrolo, V. (2007). "La construcción de un sistema político alternativo. Córdoba durante el gobierno de Juan Bautista Bustos, 1820-1829", en: Peire, J. (comp.). *Actores, representaciones e imaginarios, nuevas perspectivas en la historia política de América Latina: Homenaje a François Xavier Guerra*. Buenos Aires: Editorial Universidad Nacional de Tres de Febrero.
- Bastian, J. P. (1994). *Protestantismos y modernidad latinoamericana. Historia de unas minorías religiosas activas en América Latina*. México: Fondo de Cultura Económica.

- Bustamante Vismara, J. (2007). *Las escuelas de primeras letras en la campaña de Buenos Aires (1800-1860)*. La Plata: Archivo Histórico “Ricardo Levene”- Instituto Cultural de la Provincia de Buenos Aires - Asociación Amigos del Archivo Histórico.
- ----- (2014). “Una historia regional comparada de la educación elemental (Córdoba, Buenos Aires y Entre Ríos, 1810-1852)”, en: Martínez Boom, A. y Bustamante Vismara, J. (comp.) *Escuela pública y maestro en América Latina. Historias de un acontecimiento, siglos XVIII-XIX*. Buenos Aires-Bogotá: Prometeo-Universidad Pedagógica Nacional.
- Cabrera, P. (1911). *Cultura y beneficencia durante la colonia. Tomo I: Educación*. Córdoba: Establecimiento Tipográfico de F. Domenici.
- Damianovich, A. (2013). *El periodismo en Santa Fe 1828-1983*. Buenos Aires: Academia Nacional de Periodismo. Recuperado de <http://www.academia-periodismo.org.ar/publicaciones/ElperiodismoenSantaFesub.pdf>
- Endrek, E. (1994). *Escuela, sociedad y finanzas en una autonomía provincial: Córdoba, 1820-1829*. Córdoba: Junta Provincial de Historia de Córdoba.
- Gelman, J. (1997). *Un funcionario en busca del Estado - Pedro Andrés García y la cuestión agraria bonaerense, 1810-1822*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.
- Lacour, G. (1829). *Discurso sobre la enseñanza e instrucción pública, considerada en sus principios y analizada en sus consecuencias; para el uso de las Provincias Unidas del Río de la Plata en la América del Sud*. Santa Fe: Imprenta de la Convención.
- López, M. C. (1997). *La educación escolar en el siglo XIX: el caso del reglamento de enseñanza mutua de Pablo Baladía* (tesis de licenciatura en Ciencias de la Educación). Tandil: Universidad Nacional del Centro
- Myers, J. (1998). “La revolución de las ideas, la generación romántica de 1837 en la cultura y en la política argentina”, en: Goldman, N. (dir.). *Nueva Historia Argentina. Revolución, república, confederación (1806-1852)*, tomo III. Buenos Aires: Sudamericana.

- Narodowski, M. (1994). “La expansión del sistema lancasteriano. El caso de Buenos Aires”, en: *Anuario IEHS* 9, pp. 255-277.
- Newland, C. (1987). “El experimento lancasteriano en Buenos Aires”, en: *Todo es Historia*, 244, pp. 68-77.
- Roldán Vera, E. (1999). “The Monitorial System of Education and Civic Culture in Early Independent Mexico”, en: *Paedagogica Historica*, 2, Vol. 35, pp. 297-331.
- Sastre, M. (1858). *Anagnósia, o Arte de leer. Verdadero Método para enseñar y aprender a leer con facilidad, sin deletreo, sin cartilla, ni silabario, inspirando al mismo tiempo a los niños afición a la lectura y amor a la virtud y al trabajo*. Buenos Aires: Librería de Pablo Morta.
- ----- (1974). *El Tempe Argentino*. Buenos Aires: Plus Ultra.
- Taylor, W. (1999). *Ministros de lo sagrado. Sacerdotes y feligreses en el México del siglo XVIII*. Volumen II. México: El Colegio de México - Secretaría de Gobernación, Subsecretaría de asuntos religiosos - El Colegio de Michoacán.
- Universidad Nacional de Córdoba (1973). *Libro de Acuerdos de la Junta Protectora de escuelas gratuitas: año 1822 con advertencia de C. S. Segreti*. Córdoba: Facultad de Filosofía y Humanidades - Cátedra de Historia Argentina.
- Weber, E. (1976). *Peasants into Frenchmen: the modernization of rural France, 1870-1914*. Standfor: Standfor University Press.
- Weinberg, F. (1958). *El salón literario*. Buenos Aires: Hachette.

Capítulo II

Fuentes

- Pérez Duprat, R. (1970). *Vidas educadoras*. La Plata: Editora Platense.
- Solari, J. A. (1955). *Un maestro: Juan Francisco Jáuregui*. Buenos Aires: Editorial Artes Gráficas Modernas Buenos Aires.
- Ugazzi, S. del C. (1953). *La vida de un maestro. (Un romántico de la Pedagogía)*. Buenos Aires: Ángel Domínguez.

Libros

- Becerra, M. (2006). “All you need is love. Ciudadanía, género y educación en los debates del primer socialismo argentino”, en: *Cadernos Pagu*, 27, pp. 373-400.
- ----- (2007). “Intelectuales socialistas, Estado y educación en Argentina a principios del siglo XX”, en: *Revista Confluencia*, Año 3, pp. 13-29.
- Bertoni, L. A. (2001). *Patriotas, cosmopolitas y nacionalistas: la construcción de la nacionalidad argentina a fines del siglo XIX*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Bonafina, J. G. (2013). “Una aproximación a la construcción del Sistema Educativo en la Ciudad de La Plata. Documento de Trabajo N° 2”. Buenos Aires: Universidad Torcuato Di Tella (inédito).
- Braslavsky, C. (1993). *Los usos de la historia en los libros de texto para las escuelas primarias argentinas, 1916-1930*. Buenos Aires: FLACSO/UBA.
- Bruno, P. (2012). Biografía e Historia. Reflexiones y perspectivas. *Anuario IEHS*, 27, pp. 113-119.
- Casas, M. (2010). “Las Bases de la tradición. El rol de la Agrupación Bases en la consolidación del gaucho como símbolo nacional. Provincia de Buenos Aires. 1939”, en: *Cuadernos del Sur- Historia*, 39, pp. 55-72.
- Dussel, I. (1995). “Pedagogía y Burocracia. Notas sobre la historia de los inspectores”, en: *Revista Argentina de Educación*, 23, pp. 55-82.
- ----- (1997). *Currículum, Humanismo y democracia en la enseñanza media*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
- Fiorucci, F. (2012). “Las escuelas normales y la vida cultural”, en: Fiorucci, F. y Laguarda, P. *Intelectuales, cultura y política en espacios regionales de Argentina*. Rosario: Prohistoria.
- ----- (2014). “Raúl B. Díaz: el inspector de Territorios Nacionales. Miradas, recorridos y reclamos de un funcionario viajero (1890-1916)”, en: “Jornadas Recuperando trayectorias intelectuales en el Estado en la Ar-

gentina en la segunda mitad del siglo XX”, recuperado de www.ungs.edu.ar/ms_idh/wp-content/uploads/2014/07/Fiorucci.pdf. Fiorucci

- Jannello, K. (2013). “Las políticas culturales del socialismo argentino bajo la Guerra Fría. Las redes editoriales socialistas y el Congreso por la Libertad de la Cultura”, en: *Papeles de Trabajo*, 12, vol. 7, pp. 212-247.
- Lanzillotta, M. de los A. (2014). “La república de los maestros. Prácticas intelectuales, representación política y redes de sociabilidad docente en los territorios nacionales (1890-1916)”, en: Lionetti, L. y Castillo, S. L. (comp.) *Aportes para una historia regional de la educación: las instituciones, el magisterio y los discursos en el proceso de escolarización pampeano (1900-1960)*. La Pampa: EDUNLP.
- Legarralde, M. R. (2008). *La formación de la burocracia educativa en la Argentina: los inspectores nacionales y el proceso de escolarización, 1871-1910*. Tesis de Maestría. Buenos Aires: FLACSO/ UBA.
- Lionetti, L. (2013). “Luis Feldman Josín, ‘el maestro de la modernización’”, en: *Prismas*, 2, vol. 17, pp. 207-240.
- McGee Deutsch, S. (2003). *Contrarrevolución en la Argentina. 1900-1932. La Liga Patriótica Argentina*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.
- Petitti, E. M. (2013). “La educación estatal en Argentina durante el peronismo. El caso de la provincia de Buenos Aires (1946-1955)”, en: *Trabajos y Comunicaciones*, 39, pp. 45-5.
- Pineau, P. (1997). *La escolarización en la Provincia de Buenos Aires*. Buenos Aires: EUDEBA-FLACSO.
- Puiggrós, A. (2012). *El inspector Ratier y los maestros de tierra adentro*. Buenos Aires: Galerna.
- Rodríguez, L. G. (2017). “Educación, laicismo y socialismo en la Argentina: las organizaciones de maestros y profesores entre 1955 y 1983”, en: *Historia Caribe*, 30, vol. 12.
- Rodríguez, L. G. y Soprano, G. (2015). “Ciencia y religión: la trayectoria del zoólogo Emiliano J. Mac Donagh”, en: *Cultura y Religión*, 2, vol. IX, pp. 3-15, recuperado de <http://www.revistaculturayreligion.cl/>

- Teobaldo, M. E. (2011). *¡Buenos días Sr. Inspector! Historia de los inspectores escolares en la Patagonia Norte: Río Negro y Neuquén. Perfil y funciones (1884-1962)*. Córdoba: Editorial de la FFyH, UNC.
- Visacovsky, N. (2010). “Matías Sánchez Sorondo y las escuelas obreras judías, dos mundos en conflicto”, en: *Anuario IEHS*, 25, pp. 77-99.

Capítulo III

Fuentes

- Abalos, J. W. (1970). *Shunko*. Buenos Aires: Losada.
- Bondenari, E. (1920). “Higiene del maestro”, en: *El Monitor de la Educación Común*, 574, p. 45.
- Cincuentenario de la Ley 1420 - Memoria sobre el Desarrollo de las Escuelas Primarias desde 1884 hasta 1934 (1938). Buenos Aires: Consejo Nacional de Educación.
- Chaparro Aguirre de Cuelle, E. M. (1990). *El Paraíso, al oeste de Formosa. La vida de una familia pampeana*. Santa Rosa.
- Fernández, D. (2013). *La escuela Patagónica. Reminiscencias de un maestro 1914-1946*. Rawson: Secretaría de Cultura del Chubut.
- Huerga, F. (1981). *Genio y Figura de Jorge W. Abalos*. Buenos Aires: Eudeba.
- Ripa, J. (1980). *Recuerdos de un maestro patagónico*. Buenos Aires: Marymar.
- Salinas, R. (1916). “Informe de Inspección”, en: *Memoria del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública*, tomo III, p.19.
- Suáiter Martínez, F. (1922). “Argentinidad”, en: *El Monitor de la Educación Común*.
- Tamburini, J. I. (1967). *Héroes Ignorados. Siembra y dolor en la escuela campesina*. Buenos Aires: Plus Ultra.
- Tarragó, E. (1946). “El maestro rural”, en: *El Monitor de la Educación Común*.

Libros

- Ascolani, A. (2010). “Libros de lectura en la Escuela Primaria Argentina: Civilizando al niño urbano y urbanizando al niño campesino (1900-1946)”, en: *Educacao em Revista*, 1, Vol. 26.
- ----- (2015). “Ruralidad, analfabetismo y trabajo en la Argentina. Proyectos y Acciones del Consejo Nacional de Educación (1930-1940)”, en: *Cadernos de História da Educacao*, 3, vol. 14, pp. 853-877.
- Cunningham, P. “Review Essay: Narrative and text: women, teachers and oral history”, en: *History of Education: Journal of the History of Education Society*, 3, vol. 29, pp. 273-280.
- ----- (2015). “Professional identities and the watershed of war: teachers, histories and memories”, en: *Historia y Memoria de la Educación*, 1, pp. 239-262.
- Dalla-Corte, G. (2012). *Mocovíes, franciscos y colonos en la zona chaqueña de Santa Fe (1850-2011)*. Rosario: Prohistoria.
- ----- (2013). “La misión indígena San Francisco Solano de Tacaaglé en las tierras fiscales de Formosa (1900-1950)”, en: *Corpus. Archivos virtuales de la alteridad americana*, 1, vol. 3, pp. 1-17.
- Delrio, W. (2010). *Memorias de expropiación. Sometimiento e incorporación indígena en la Patagonia 1872-1943*. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.
- Eklof, B. (1986). *Russian Peasant Schools Officialdom, Village Culture and Popular Pedagogy, 1861-1914*. Los Angeles: University of California Press.
- Fiorucci, F. (2014). “Raúl B. Díaz: el inspector de Territorios Nacionales. Miradas, recorridos y reclamos de un funcionario viajero (1890-1916)”. Recuperado de http://www.ungs.edu.ar/ms_idh/wp-content/uploads/2014/07/Fiorucci.pdf.
- ----- (2015). “Las representaciones del magisterio en la prensa oficial: *El Monitor de la Educación* 1900-1930”, en: Delgado, V., Maihle, A. y

Rogers, G. (coord.). *Tramas impresas: Publicaciones periódicas argentinas (XIX-XX)*. La Plata: EDULP.

- ----- (2016). “Julián Ripa: escritos y acciones de un intelectual periférico (1916-1995)”, en: Salomón Tarquini, C. y Lanzillotta, M. de los A. (coord.). *Redes intelectuales, itinerarios e identidades regionales en Argentina (siglo XX)*. Rosario: Prohistoria.
- Gabriel, N. d. (2015). “La profesionalización del magisterio en España: literatura, biografías y memorialística”, en: *Historia y Memoria de la Educación*, 1, pp. 59-92.
- González Leandri, R. (2001). “La elite profesional docente como fracción intelectual subordinada. Argentina: 1852-1900”, en: *Anuario de Estudios Americanos*, 2, vol. 58, pp. 513-535.
- Guerrero Serón, A. “Perspectivas teóricas sobre la profesión docente”, en: *Revista Complutense de Educación*, 1-2, vol. 3, pp. 43-72.
- Gutiérrez, T. V. (2007). *Educación, agro y sociedad. Políticas educativas agrarias en la región pampeana 1897-1955*. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.
- Lionetti, L. (2011). “Discurso, representaciones y prácticas educativas sobre el cuerpo de los escolares. Argentina en las primeras décadas del siglo XX”, en: *Cuadernos de Historia*, 34, pp. 31-55.
- Mandrini, R. (2008). *La Argentina aborígen*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Morgade, G. (comp.) (1997). *Mujeres en la educación. Género y docencia en la Argentina 1870-1930*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Nicoletti, M. A. (2008). “El modelo reduccional salesiano en Tierra del Fuego: educar a los ‘infieles’”, en: Ossanna, E. (dir) y Pierini, M. de los M. (coord.). *Docentes y alumnos. Protagonistas, organización y conflictos en las experiencias educativas patagónicas. T. II*. Buenos Aires: Universidad Nacional de la Patagonia Austral.
- Olof Erixon, P. (2002). “Understanding the Educational Through The School Novel”, en: *Educational Studies in Language and Literature*, 2, pp. 25-36.
- Prieto, A. (2003). *La literatura autobiográfica argentina*. Buenos Aires: Eudeba.

- Sarlo, B. (1998). *La máquina cultural. Maestras, traductores y vanguardistas*. Buenos Aires: Ariel.
- Seltenreich, Y. (2015). "The solitude of rural teachers: Hebrew teachers in Galilee Moshavot at the beginning of the twentieth century", en: *Paedagogica Historica: International Journal of the History of Education*, vol. 51, N° 5, pp. 579-594.
- Thisted, S. (2014). "Construcciones estéticas de la infancia esolarizada. Niños y niñas indígenas en la escuela de fines del siglo XIX y principios del XX", en: Pineau, P. (ed.). *Escolarizar lo sensible. Estudios sobre estética escolar (1870-1945)*. Buenos Aires: Teseo.
- Werle, F. (org.) (2007). *Educacão Rural em Perspectiva Internacional*. Ijuí: Ed. Unijuí.
- Yannoulas, S. (1996). *Educar ¿una profesión de mujeres? La feminización del normalismo y a docencia (1870-1930)*. Buenos Aires: Kapelusz.

Capítulo IV

- Altamirano, C. (2002). "Intelectuales", en: Altamirano, C. (dir.). *Términos críticos de sociología de la cultura*. Buenos Aires: Paidós.
- Bazant, M. (2013). *Biografía. Métodos, metodologías y enfoques*. México: El Colegio Mexiquense.
- Bolufer, M. (2008). *La vida y la escritura en el siglo XVIII. Inés Joyes: Apología de las mujeres*. Valencia: PUV.
- Brumana, H. (1958). "Tizas de colores", en: Brumana, H. *Obras completas*. Buenos Aires: Edición Amigos de Herminia Brumana.
- ----- (1958). "Sobre temas didácticos", en: Brumana, H. *Obras completas*. Buenos Aires: Edición Amigos de Herminia Brumana.
- Chartier, R. (1998). *Cultura escrita, literatura e historia. Conversaciones con Roger Chartier*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Cossettini, O. (2001). "Escuela Serena. Apuntes de una maestra", en: Cossettini, O. y Cossettini, L. *Obras completas*. Rosario: ANSAFE.

- Fernández, S. y Caldo, P. (2013). *La maestra y el museo: gestión cultural y espacio público 1939-1942*. Rosario: El Ombú Bonsái.
- Fiorucci, F. (2013). "Presentación", en: *Prismas. Revista de historia intelectual*, 17, pp. 165-168.
- Fletcher, L. (1987). *Una mujer llamada Herminia*. Buenos Aires: Catálogos editora.
- Guha, R. (2002). *Las voces de la historia y otros estudios subalternos*. Barcelona: Crítica.
- Larrosa, J. (2007). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Murillo, S. (2006). *El mito de la vida privada. De la entrega al tiempo propio*. Madrid: Siglo XXI.
- Neiburg, F. y Plotkin, P. (2004). *Intelectuales y expertos. La constitución del conocimiento social en la Argentina*. Buenos Aires: Paidós.
- Perrot, M. (2008). *Mi historia de las mujeres*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Queirolo, G. (2009). "Herminia Catalina Brumana. La maternidad social a través del magisterio y la escritura", en: Valobra, A. M. (ed.). *Mujeres en espacios bonaerenses*. La Plata: EDULP.
- Terradas, I. (1992). *Elizabet Kendall. Reflexiones sobre una antibiografía*. Barcelona: PUAB.
- Thompson, E. P. (1995). *Costumbres en común*. Barcelona: Crítica.
- Williams, R. (2003). "Intelectuales", en: Williams, R. *Palabras clave. Un vocabulario de la cultura y de la sociedad*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Archivos consultados

- Archivo Pedagógico Cossettini - IRICE-CONICET (Rosario).
- Centro de Documentación e Investigación de la Cultura de Izquierdas en la Argentina (CeDInCI).

Capítulo V

Archivos consultados

- Archivo de la Escuela Normal N ° 2. Capital Federal, Argentina.
- Archivo Intermedio de la Nación. Consejo Nacional de Educación. Expediente 2536. 1930.
- Dirección Nacional de Sanidad Escolar. Sanidad Escolar (1884-1960).
- Ministerio de Justicia e Instrucción Pública de la Nación. Actas del Consejo Nacional de Educación (1920-1930).

Publicaciones periódicas y libros

- *Anales de Biotipología, Eugenesia y Medicina Social*.
- Cometto, C. (1913). *Lecturas para niñas sobre higiene infantil*. Buenos Aires: Cabaut.
- ----- (1917). *La mortalidad infantil en la provincia de Buenos Aires*. La Plata: Taller de Impresiones Oficiales.
- Consejo Nacional de Educación. (1924). *Memoria del Cuerpo Médico Escolar*.
- Consejo Nacional de Educación. (1932-1933). Informe realizado por la Comisión de Inspectores Técnicos y Médicos Escolares sobre la Ficha Escolar.
- *El Monitor de la Educación Común* (1920-1930).
- *Revista de Educación*, Dirección General de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires (1920-1930).
- *Revista de Higiene y Medicina Escolar*.

Bibliografía general

- Álvarez, A. (1999). "Resignificando los conceptos de la higiene: el surgimiento de una autoridad sanitaria en el Buenos Aires de los años 80", en: *História, Ciências, Saúde-Manguinhos*, VI, (vol. 2), pp. 293-314.

- Armus, D. (2000). “El descubrimiento de la enfermedad como problema social”, Lobato, M. (dir.). *El progreso, la modernización y sus límites (1880-1916)*, en: *Nueva Historia Argentina*, Tomo V. Buenos Aires: Sudamericana.
- ----- (2007). *La ciudad impura. Salud, tuberculosis y cultura en Buenos Aires, 1870-1950*. Buenos Aires: Edhasa.
- ----- (2007). “Un Médico Higienista Buscando Ordenar el Mundo Urbano Argentino de Comienzos del Siglo XX”, en: *Salud Colectiva*, 3, (vol. 1), pp. 71-80, recuperado de <http://www.scielosp.org/pdf/scol/v3n1/v3n1a06.pdf>.
- Bazán, F. y Malamud, T. (1934). “Fundamentos médicos y sociales para propiciar la vigencia de la ficha escolar”, en: *La Semana Médica*, pp. 621-625.
- Belmartino, S. (2001). “Enfermedades, médicos y cultura higiénica”, en: Cattaruzza, A. (dir.). *Crisis económica, avance del estado e incertidumbre política (1930-1943)*. *Nueva historia argentina*. Tomo 7. Buenos Aires: Sudamericana.
- Biernat, C. (2007). *¿Buenos o útiles? La política inmigratoria del peronismo*. Buenos Aires: Biblos.
- Biernat, C. y Ramacciotti, K. (2014). *Crecer y multiplicarse. La política sanitaria materno infantil. Argentina 1900-1960*. Buenos Aires: Biblos.
- Billorou, M. J. (2010). “Los comedores escolares en el interior argentino (1930-1940). Discursos, prácticas e instituciones para el apoyo a los escolares necesitados”, en: Lionetti, L. y Míguez, D. (comps.). *Las infancias en la historia argentina. Intersecciones entre prácticas, discursos e instituciones (1890-1960)*. Buenos Aires: Prohistoria.
- Bunge, A. (1984[1943]). *Una Nueva Argentina*. Buenos Aires: Hyspamérica.
- Cammarota, A. (2010). “El Ministerio de Educación durante el peronismo: Ideología, centralización, burocratización y racionalización administrativa (1949-1955)”, en: *Revista de Historia de la Educación Latino Americana (RHELA)*, 15, recuperado de <http://www.rhela.rudecolombia.edu.co/index.php/rhela/article/view/264>.
- ----- (2011). “El cuidado de la salud de los escolares en la provincia de Buenos Aires durante el primer peronismo (1946-1955). Las

libretas sanitarias, las fichas de salud y las cédulas escolares”, en: *Propuesta Educativa*, 35, vol. 1, p.113-120.

- Carbonell, M. (1954). *Higiene*. Buenos Aires: El Ateneo.
- Carbonetti, A. (2005). “La conformación del sistema sanitario de la Argentina. El caso de la provincia de Córdoba”, en: *DYNAMIS. Acta Hisp. Med. Sci. Hist. Illus.*, 25, pp. 87-116.
- Carli, S. (2011). *La memoria de la infancia. Estudios sobre la historia, cultura y sociedad*. Buenos Aires: Paidós.
- Daniel, C. (2012). “Contar para curar: estadísticas y comunidad médica en Argentina, 1880-1940”, en: *História, Ciências, Saúde*, 1, vol.19, pp.89-114.
- Di Liscia, M. S. (2004). “Médicos y maestros. Higiene, Eugenesia y educación en la Argentina (1880-1940)”, en: Di Liscia, M. S. y Salto, G. N. (eds.) *Higienismo, educación y discurso en la Argentina (1870-1940)*. La Pampa: REUN.
- ----- (2005). “Colonias y escuelas de niños débiles. Los instrumentos para la eugenesia en la primera mitad del siglo XX en Argentina. Instituciones y formas de control social en América Latina. 1840-1940”, pp. 93-113.
- ----- (2011). “Marcados en la piel: vacunación y viruela en la Argentina (1870-1910)”, en: *Ciencia e Saude Colectiva*, 16, pp. 259-265.
- Kepeluz-Popi, A. M. (2011). “Salvador Mazza en tiempos de cólera. Salud, inmigración y legitimidad política en la Argentina de 1910”, en: *Temas de historia argentina y americana*, 19, pp. 117- 155.
- Lionetti, L. (2005). “La función republicana de la escuela pública: la formación del ciudadano en Argentina a fines del siglo XIX”, en: *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 27, vol. X, pp. 1225-1259.
- ----- (2011). “Discursos, representaciones y prácticas educativas sobre el cuerpo de los escolares. Argentina en las primeras décadas del siglo XX”, en: *Cuadernos de Historia*, 34, recuperado de <http://www.scielo.cl/pdf/cuadhist/n34/art02.pdf>.
- Miranda, M. y Vallejo, G. (comps.) (2005). *Darwinismo Social y eugenesia en el mundo latino*. Buenos Aires: Siglo XXI.

- Morresi, S. y Vommaro, G. (2011). “Los expertos como dominio de estudio socio-político”, en: Morresi, S. y Vommaro, G. *Saber lo que se hace. Expertos y Política en Argentina*. Buenos Aires: Prometeo.
- Museo Social Argentino (1946). *Boletín de la Cruz Roja Argentina*, pp. 127-130.
- Olachea, B. (2008). “Debilidad, eugenesia y actividad física a principios del siglo XX”, en: *Jornadas de Cuerpo y Cultura*. La Plata, 15 al 18 de mayo, recuperado de http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.661/ev.661.pdf.
- Puiggrós, A. (2009). *Qué pasó en la educación argentina. Breve historia desde la conquista hasta el presente*. Buenos Aires: Galerna.
- Soares, L. C. (2008). “Educación física escolar en Brasil”, en: Scharagrodsky, P. (comp.) *Gobernar es ejercitar. Fragmentos históricos de la educación física en Iberoamérica*. Buenos Aires: Prometeo.

Capítulo VI

Fuentes

- Reca, T. (1932). Tesis de Doctorado: *Delincuencia Infantil en los Estados Unidos y en la Argentina*. Buenos Aires: Facultad de Medicina: Talleres Gráficos de la Penitenciaría Nacional.
- ----- (1932). *De la vida norteamericana*. Buenos Aires: M. Gleizer Editor.
- ----- (1937). “Nuevas perspectivas de la terapéutica educacional en psicopatología infantil”, en: *Revista de Pedagogía*, 1-8, pp. 20-25.
- ----- (1938). “Problemas médicos sociales de la asistencia de niños necesitados en los Asilos de Buenos Aires”, en: *Boletín Sanitario del Departamento Nacional de Higiene*. Año II pp. 823-849.
- ----- (1940). “Educación y asistencia de la edad preescolar en la ciudad de Buenos Aires”, pp. 3- 44. Folleto.
- ----- (1942). “Higiene mental y educación infantil”, en: *Boletín Sanitario del Departamento Nacional de Higiene*, año VI, suplemento N°1, pp. 667-670.

- ----- (1944). *La inadaptación escolar. Problemas de conducta del niño en la escuela*. Buenos Aires: Editorial El Ateneo.
- ----- (1945). *Personalidad y conducta del niño*. Buenos Aires: Editorial el Ateneo.
- ----- (1948). “Estudio sobre algunas condiciones de vida del niño de 2 a 6 años en la Capital y en el Interior del país”, en: *Archivos de la Secretaría de Salud Pública*. Vol. III, (14), pp. 64-77.
- ----- y Montdor, A. (1951). “La zurdera y su relación con las dificultades en el aprendizaje escolar y alteraciones en la personalidad del niño”, en: *Archivos Argentinos de Pediatría*, XXXVI, pp. 96-108.
- ----- y Zwanck, A. (1934). “Comedores Escolares. Resultados de una encuesta”, en: *La Semana Médica*, (6).

Libros

- Altamirano, C. (2006). *Intelectuales. Notas de investigación*. Bogotá: Norma.
- Aguilar, L. (2014). *El Hogar como problema y como solución. Una mirada genealógica de la domesticidad a través de las políticas sociales. Argentina 1890-1940*. Buenos Aires: Centro Cultural de la Cooperación.
- Aries, P. (1987). *El niño y la familia en el Antiguo Régimen*. Madrid: Taurus.
- Biernat, C. y Ramacciotti, K. (2013). *Crecer y multiplicarse. La política sanitaria materno-infantil argentina 1900-1960*. Buenos Aires: Biblos.
- Borinsky, M. (2005). “De la delincuencia infantil a los problemas de Conducta en el niño”, en: *XII Jornadas de Investigación y Primer Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur*. Buenos Aires: Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires.
- Briolotti, A. (2015). “El enfoque médico de la asistencia y la higiene mental de los prescolares en Buenos Aires (1938-1944)”, en: *Acta de Psiquiatría y Psicología de América Latina*, 3, vol. 61.
- Carli, S. (1992). “El campo de la niñez. Entre el discurso de la minoridad y el discurso de la educación nueva”, en: Puiggrós, A. (ed.). *Escuela, democracia y orden (1916-1943)*. Buenos Aires: Galerna.

- Cesano, J. (2015). “La medicalización de la delincuencia infantil: una aproximación a la obra de Telma Reca”. Reca, T. *Delincuencia infantil en los Estados Unidos y en la Argentina*. Córdoba: Buena Vista.
- Dagfal, A. (2009). *Entre París y Buenos Aires: la invención del psicólogo, 1942-1966*. Buenos Aires: Paidós.
- Daniel, C. (2012). “Contar para curar: estadísticas y comunidad médica en Argentina, 1880-1940”, en: *História, Ciências, Saúde*, 1, pp. 89-114.
- Donzelot, J. (1998). *La Policía de las Familias*. Valencia: Pre Textos.
- Fendrik, S. (2006). *Psicoanalistas de niños. La verdadera historia. 3. Arminda Aberastury y Telma Reca*. Buenos Aires: Letra Viva.
- Guy, D. (2008). *Women Create the Welfare State: Performing Charity, Creating Rights in Argentina 1880-1955*. Durham: Duke University Press.
- Klappenbach, H. (1999). “El movimiento de la higiene mental y los orígenes de la Liga Argentina de Higiene Mental”, en: *Temas de Historia de la Psiquiatría Argentina*, 4.
- Lionetti, L. (2011). “Discursos, representaciones y prácticas educativas sobre el cuerpo de los escolares. Argentina en las primeras décadas del siglo XX”, en: *Cuadernos de Historia*, pp. 31-52.
- Lorenzo, M. (2009). *Que sepa coser, que sepa bordar, que sepa abrir la puerta para ir a la universidad. Las académicas de la universidad de Buenos Aires en la primera mitad del siglo XX*. Tesis de Maestría. Buenos Aires: Instituto de Altos Estudios Sociales Universidad Nacional de General San Martín.
- Neiburg, F. y Plotkin, M. (comps.) (2004). *Intelectuales y expertos. La constitución del conocimiento social en Argentina*. Buenos Aires: Paidós.
- Norando, V. (2016). “Relaciones de Género y militancia. El comunismo dentro de la Unión Obrera Textil y las trabajadoras. 1936-1946”. Tesis de Doctorado. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
- Pasolini, R. (2013). *Los marxistas liberales. Antifascismo y cultura comunista en la Argentina del siglo XX*. Buenos Aires: Sudamericana.

- Plotkin, M. (2003). *Freud en las pampas, Orígenes y desarrollo de una cultura psicoanalítica en la Argentina (1910-1983)*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Ponce, A. (1974). *Obras Completas*, T. IV. Buenos Aires: Cartago.
- Queirolo, G. (2013). “Género y sexualidad en tiempos de males venéreos (Buenos Aires, 1920-1940)”, en: *Revista Nomadías*, 17, pp. 67-87.
- Ramacciotti, K. y Valobra A. (2011). “Modernas esculapios: acción política e inserción profesional, 1900-1950”, en: Scarzanella, M. y Lizette, J. (comp.). *Género y Ciencia: hombres, mujeres e investigación científica en América Latina, Siglos XVIII-XX*. Colección Estudios AHILA de Historia Latinoamericana, vol. 8. , Madrid/Frankfurt: Asociación de Historiadores Latinoamericanistas Europeos.
- Ramacciotti, K. y Testa D. (2014). “La niñez anormal. Discurso Médico sobre la infancia, 1900-1950”, en: *Inclusiones*, 1, recuperado de <http://www.revistainclusiones.cl/>.
- Stagno, L. (2011). “Los tribunales de menores en la Argentina. Antecedentes internacionales e iniciativas nacionales”, en: Cosse, V., Llobet, C., Villalta y Zapiola, M. C. (eds.). *Infancias: Políticas y saberes en Argentina y Brasil*. Buenos Aires: Teseo.
- Talak, A. (2010). “Progreso, degeneración y darwinismo en la primera psicología argentina. 1900-1920”, en: Vallejo, G. y Miranda, M. (eds.). *Derivas de Darwin. Cultura y política en clave biológica*. Buenos Aires: Siglo XXI Editora Iberoamericana.
- Valobra, A. (2012). “Recorridos, tensiones y desplazamientos en el ideario de Alicia Moreau”, en: *Revista Nomadías*, 15, pp. 139-169.
- ----- (2015). “Formación de cuadros y frentes populares: las mujeres en el Partido Comunista de Argentina, 1935-1951”, en: *Revista Izquierdas*, 23, pp. 127-156.
- Zapiola, M. (2010). “La Ley de Patronato de Menores de 1919: ¿una bisagra histórica?”, en: Lionetti, L. y Míguez, D. (comps.) *Las infancias en la historia argentina. Intersecciones entre prácticas, discursos e instituciones (1890-1960)*. Buenos Aires: Prohistoria.

Capítulo VII

Fuentes

- Civit, M. y Civit. A. (1937, agosto). “Casas colectivas para obreros y empleados en Mendoza”, en: *Nuestra Arquitectura*, 8, pp. 269-279.
- ----- (1937). “Proyecto para la construcción de casas colectivas destinadas a obreros y modestos empleados de la administración y libres, a efectuarse por el gobierno de la provincia de Mendoza”, en: *Comunicaciones al Primer Congreso Argentino de Urbanismo*, 2 (pp. 237-286). Buenos Aires: Mercatili.
- Civit, A. (1940). “Casas colectivas, casas económicas y casas sub-urbanas. Ley 1190 de la Provincia de Mendoza”, en: *V Congreso Panamericano de Arquitectos. Publicación oficial de Actas y Trabajos* (pp. 227-231). Montevideo: Urta y Curbelo.
- Raffo de la Reta, J. C. y Ponce, J. P. (1937, junio-julio). “Leyes y Reglamentos. Proyecto de Ley de Educación para la provincia”, en: *Monitor de Educación de la Provincia de Mendoza*, 1, 3 y 4, pp. 297-324.
- Sunico, F. P. (1902). *Nociones de higiene escolar*. Buenos Aires: Taller Tipográfico Penitenciaría Nacional.

Libros

- Altamirano, C. (2002). *Términos críticos de Sociología de la Cultura*. Buenos Aires: Paidós.
- ----- (2005). *Para un programa de historia intelectual y otros ensayos*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Behne, A. (1994). *La construcción funcional moderna*. Barcelona: Serbal (Munich, 1926).
- Bourdieu, P. (1999). *Intelectuales, política y poder*. Buenos Aires: Eudeba.
- Carli, S. (1992). “El campo de la niñez. Entre el discurso de la minoridad y el discurso de la Educación Nueva”, en: Puiggrós, A. (dir.). *Historia de la Educación Argentina III. Escuela, Democracia y Orden (1916-1943)*. Buenos Aires: Galerna.

- Cattaneo, D. (2015). *La arquitectura escolar como instrumento del Estado. Contrapuntos Nación-provincias en la década de 1930*. Colección Tesis Doctorales, 4. Rosario: UNR Editora-A&P Ediciones.
- Cirvini, S. (1986). “Manuel y Arturo Civit”, en: *Summa*, 226, pp. 18-19.
- ----- (2004). *Nosotros los arquitectos. Campo disciplinar y profesión en la Argentina Moderna*. Mendoza: Zeta.
- Liernur, J. F. (1982). “Arquitectura en la Argentina Moderna”, en: *Materiales del departamento de análisis crítico e histórico*, 2, pp. 32-47.
- ----- (1986, marzo). “El discreto encanto de nuestra arquitectura”, en: *Summa*, 223, pp. 60-79.
- ----- (2004). “Moderna (Arquitectura)”, en: Liernur, J. F. y Aliata, F. (comps.) *Diccionario de Arquitectura en la Argentina* (Vol. i-n, pp. 141-157). Buenos Aires: AGEA.
- Müller, L. (2011). *Modernidades de provincia. Estado y arquitectura en la ciudad de Santa Fe. 1935-1943*. Santa Fe: UNL.
- Medina Warmburg, J. (2005). “Barcelona-Berlín: influencias, afinidades, desencuentros”, en: *El G.A.T.C.P.A.C y su tiempo: política, cultura y arquitectura en los años treinta*. Actas V Congreso Fundación DOCOMOMO Ibérico. Barcelona: Fundación DOCOMOMO.
- Neiburg, F. y Plotkin, M. (comps). (2004). *Intelectuales y expertos. La constitución del conocimiento social en Argentina*. Buenos Aires: Paidós.
- Oszlak, O. (2006). *La formación del Estado argentino*. Buenos Aires: Ariel.
- Paiva, V. y Silvestri, G. (2004). “Higienismo”, en: En: Liernur, J. F. y Aliata, F. (comps.). *Diccionario de Arquitectura en la Argentina* (Vol. e-h, pp. 152-160). Buenos Aires: AGEA.
- Pasolini, R. (2006). *La utopía de Prometeo*. Tandil: Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.
- ----- (2012). “Prólogo”, en: Laguarda, P. y Fiorucci, F. (eds.). *Intelectuales, cultura y política en espacios regionales de Argentina (siglo XX)* (pp. 11-20). Rosario: Prohistoria.

- Ponte, J. R. (1987). *Mendoza, aquella ciudad de barro*. Mendoza: Imprenta Municipal.
- Raffa, C. (2004, enero-junio). “Un pueblo para 3000 habitantes: las primeras Casas Colectivas para obreros y empleados estatales en Mendoza, 1935-1938”, en: *Revista de Historia de América*, 134, 115-139.
- ----- (2008, enero-diciembre). “La vanguardia racionalista en Mendoza: la obra de los arquitectos Manuel y Arturo Civit”, en: *Revista de Historia de América*, 139, 181-205.
- Rigotti, A. M. (ed.) (2004). Documentos de trabajo Seminario “Primeros Arquitectos Modernos en el Cono Sur”. Fondo Documental De Lorenzi. Rosario: Laboratorio de Historia Urbana, CURDIUR.
- ----- (2011). *Viviendas para los trabajadores. El municipio de Rosario frente a la cuestión social*. Rosario: Prohistoria.

Intelectuales de la educación y el Estado: maestros, médicos y arquitectos

Este libro es producto de las Jornadas “Intelectuales de la educación y el Estado” realizadas en noviembre de 2015 en la sede del Centro de Historia Intelectual de la Universidad Nacional de Quilmes. El encuentro tuvo por objetivo analizar distintas biografías de intelectuales de la educación ubicados en diferentes espacios geográficos y temporales, atendiendo al modo en que se posicionaron frente al Estado como docentes y/o en su rol de funcionarios encargados de diseñar la política pública. La convocatoria estaba animada por el doble propósito de debatir acerca de figuras que tradicionalmente son atendidas por la historia de la educación, y sobre otras apenas exploradas, de modo de observar cómo la educación en la Argentina se fue configurando históricamente en una arena donde intervinieron, disputaron y definieron su rol e identidad distintas profesiones, saberes y actores sociales.