



# Aportes para una historia regional de la educación: Las instituciones, el magisterio y los discursos en el proceso de escolarización pampeano (1900-1960)

Lucía Lionetti - Silvia Libia Castillo (Compiladoras)



**COLECCIÓN  
LIBROS  
ACADÉMICOS  
DE INTERÉS  
REGIONAL**



CIENCIAS HUMANAS

CIENCIAS SOCIALES

CIENCIAS EXACTAS

CIENCIAS NATURALES

CIENCIAS DE LA SALUD

2

**Aportes para una historia regional de la educación:  
Las instituciones, el magisterio y los discursos en el proceso de escolarización pampeano (1900-1960)**

Lucía Lionetti  
Silvia Libia Castillo  
(Compiladoras)

**COLECCIÓN  
LIBROS  
ACADÉMICOS  
DE INTERÉS  
REGIONAL**

2<sup>DA</sup> CONVOCATORIA / AÑO 2014

## **LIBROS ACADÉMICOS DE INTERÉS REGIONAL**

### **APORTES PARA UNA HISTORIA REGIONAL DE LA EDUCACIÓN: Las instituciones, el magisterio y los discursos en el proceso de escolarización pampeano (1900-1960)**

Lucía Lionetti  
Silvia Libia Castillo  
(Compiladoras)

FOTO DE TAPA: Una Institución Educativa que atesora el proceso de escolarización pampeano: Escuela N° 40 “Rosálía Fonseca de Aguilar” Speluzzi, La Pampa. Funcionó en ese edificio desde 1914 hasta 1951, fecha en la cual se inauguró la actual. Esta foto se tomó en 1980, antes de la demolición.

Diciembre de 2014, Santa Rosa, La Pampa

Diseño y Diagramación: Gabriela Hernández (División Diseño-UNLPam)

Cumplido con lo que marca la ley 11.723  
EdUNLPam - Año 2014  
Cnel. Gil 353 PB - CP L6300DUG  
SANTA ROSA - La Pampa - Argentina

**UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PAMPA**

Rector: Sergio Aldo BAUDINO

Vice-rector: Hugo Alfredo ALFONSO

**EdUNLPam**

Presidente: Ana María T. Rodríguez

Director de Editorial: Rodolfo RODRÍGUEZ

**Consejo Editor de EdUNLPam**

Ramiro A. Rodríguez

María Esther Folco

María Silvia Di Liscia

Santiago Audisio

Liliana Campagno

Celia Rabotnikof

Edith Alvarellos

Paula Laguarda

Rubén Pizarro

Mónica Boeris

Griselda Cistac



# ÍNDICE

## **Introducción**

por Lucía Lionetti ..... 9

## **Capítulo 1**

La “República de los maestros”. Prácticas intelectuales, representación política y redes de sociabilidad docente en los Territorios Nacionales (1890-1916)

por María de los Ángeles Lanzillotta..... 21

## **Capítulo 2**

Fomentar la solidaridad gremial, trabajar por el movimiento intelectual, moral y económico”. La Asociación de Maestros de La Pampa (1928-1944)

por María Esther Folco y María de los Ángeles Lanzillotta ..... 53

## **Capítulo 3**

Escuelas rurales en el Territorio Nacional de La Pampa (1900-1920): rasgos y perspectivas

por María Fernanda Ferrari..... 77

## **Capítulo 4**

Entre silencios, olvidos y voces recuperadas. Las prácticas de la historia enseñada y el lugar de los ranqueles en las escuelas pampeanas

por Silvia Libia Castillo ..... 95

## **Capítulo 5**

El magisterio en escuelas rurales de la provincia de La Pampa en los sesenta

por Sabrina Martino Ermantraut ..... 117

## **Capítulo 6**

La cultura escolar pampeana en los sesenta: una mirada de la formación del magisterio

por Adriana Rosa Allori y Silvia Libia Castillo ..... 145

## **Capítulo 7**

Escenas de “la familia” en los libros de texto en la educación primaria pampeana  
(1955-1966)

por Lisandro Hormaeche..... 179

# INTRODUCCIÓN

Lucía Lionetti

Los trabajos aquí reunidos, con distintos grados de avance en su formulación, tienen en común la recuperación de los valiosos aportes de la Historia Social de la Educación y forman parte de las producciones de dos Proyectos de Investigación<sup>1</sup>: “La Educación Pública en la provincia de La Pampa. Discursos, prácticas y actores sociales (1955-1970)” y “Actores, prácticas y discursos del campo educativo en el territorio pampeano, primera mitad del siglo XX”. Ambos se sitúan en un contexto regional con el objetivo de reconstruir la educación pública en La Pampa en tiempos del Territorio Nacional y de su posterior configuración provincial (1900-1960).<sup>2</sup> En ellos, se analizan articulaciones y entrecruces de discursos, prácticas y actores sociales, buscando conocer de qué modo las acciones de los sujetos, especialmente del magisterio, dieron existencia a la escuela. Incluida en ese escenario de investigación, esta obra se focaliza en instituciones, en el magisterio y en los discursos durante los procesos de escolarización pampeana en contextos urbanos y rurales. La mayoría de los autores de esta compilación, salvo dos, son miembros de los citados proyectos.

Desde hace varios años, se ha focalizado el interés por estudiar la educación, atendiendo a los sucesos de modernización económica y cultural, de fortalecimiento de los Estados nacionales y de mutación de las representaciones sociales. En la actualidad, se asiste a un giro en las investigaciones de modo que interesa superar el mero tratamiento de los discursos y las políticas educativas

---

1 Ambos proyectos acreditados están dirigidos por la Dra. Lucía Lionetti y la Dra. Silvia L. Castillo. “La Educación Pública en la provincia de La Pampa: discursos, prácticas y actores sociales (1955-1970)”, período 2008-2010 (Res. 357/08 CD FCH, UNLPam), con prórroga de finalización al 31-12-2011 y “Actores, prácticas y discursos del campo educativo en el territorio pampeano, primera mitad del S. XX”, período 01-01-2012/ 31-12-2014 (Res. 145/12 CD FCH, UNLPam), con extensión al 31-12-15 (Res. 057-14 CD FCH, UNLPam).

2 A lo largo de este proceso histórico, se asistió a una creciente radicación de escuelas públicas. Ello se hizo más evidente a partir de la sanción de la Ley Láinez de 1905, se acentuó en los años treinta y en la etapa del régimen peronista. Cabe señalar que recién en 1951 se efectivizó la provincialización de La Pampa con la sanción de la Constitución de la nueva provincia “Eva Perón”. En 1955, en pleno contexto de la Revolución Libertadora, se (re)estableció la nominación de “La Pampa” ratificado por la Convención Constituyente de 1960.



para colocar el énfasis en los procesos de escolarización y en los mecanismos institucionales que estos implican, dando un lugar especial a la práctica escolar con lo cual se busca dar una centralidad a todos aquellos sujetos sociales que, de un modo u otro, quedaron involucrados en la educación, pero también a aquellos que dejó fuera. Desde esta perspectiva, puede considerarse el tratamiento de la historia de la educación atendiendo las particularidades de una realidad social concreta con sus aristas políticas y sus procesos de escolarización específicos.

Enmarcados en esta posición teórica, los autores y autoras que participan de esta publicación procuran contribuir con sus investigaciones dentro del campo específico de la “historia regional de la educación”<sup>3</sup>, focalizando el tratamiento en una de esas cartografías sociales: el territorio de La Pampa.<sup>4</sup> A la historia regional se le ha asignado la tarea primordial de dar respuesta a una tradición historiográfica centralista, centralizadora, uniformadora y asimétrica. Esto permite relativizar la historia vista desde el centro del poder, aquella fundamentada *en* y temporalizada *por* los documentos oficiales producidos en la capital de la República y, por el otro, el reto de descubrir y describir la heterogeneidad que caracteriza las realidades del país. Se trata, en definitiva, de la importancia del rescate de la complejidad y especificidad de la historia de la educación pampeana. Por ello, estos aportes dentro de este campo de estudios tienen una fuerte impronta empírica con el propósito de dar cuenta del tipo de prácticas educativas, de las instituciones escolares y de los sujetos sociales involucrados.

Por otra parte, se pretende captar las singularidades que presentaron esos procesos educativos en el ámbito pampeano a partir de las prácticas puestas en juego por los sujetos sociales implicados, más que las posibles adaptaciones, ajustes, disonancias y/o desplazamientos que se plantearon respecto del monumental proyecto de educar a los ciudadanos. Se trata de problematizar la relación entre las disposiciones normativas y las prácticas educativas. Como plantea Alicia Civera:

(...) con frecuencia cuando se estudia la cuestión educativa, comienzan por exponer los propósitos de las políticas educativa o la teoría pedagógica para luego analizar las prácticas escolares señalando qué tanto se alejan de aquéllas, pero al hacerlo así se deja al contexto como un telón de fondo estático y a la práctica como una mera reacción frente a ese telón, sin poder comprenderse las relaciones recíprocas entre lo local y lo global, entre la cultura escolar y el Estado (Civera, 2008, 23).

En ese sentido, con diferentes grados de alcance –y de hecho ese avance parcial invita a seguir trabajando en esa dirección- los autores han atendido a esa pertinente observación metodológica que procura romper con la visión vertical

---

3 Al respecto ver el interesante aporte de Martínez-Padilla Arroyo, 2006.

4 Existe una serie de aportes relevantes que han abordado la cuestión educativa, el magisterio y las políticas sociales aplicadas desde el sistema escolar para el caso de La Pampa. Algunas de esas producciones son citadas en diferentes tramos de esta compilación, razón por la cual aquí se citan solo a modo de referencias las contribuciones de Di Liscia, 2005 y Billorou, 2008 y 2010.

para ver las disposiciones normativas también como prácticas y como posibles respuestas de las propias dinámicas de las escuelas (Rockwell, 1996).

Como sabemos, los proyectos educativos se insertan en un proceso global de la sociedad. De un modo más reflexivo, se puede reconocer que no es la educación la que conforma la sociedad de cierta manera, sino la sociedad que, conformada de cierta manera, constituye la educación de acuerdo con los valores que la sustenta. Esto implica comprender la historicidad del fenómeno educativo. Esa relación entre la historia y la educación hace factible la posibilidad de mostrar que cada sociedad, en cada época histórica, haya proyectado e implementado una determinada concepción de la educación y de las formas de practicarla. De tal modo que, la Historia de la Educación es la historia de los distintos enunciados que de esta se han hecho diacrónicamente y sincrónicamente y de las prácticas que ha dado lugar. Aceptar esta cuestión implica reconocer, al mismo tiempo, que toda teoría o idea sobre educación se inscribe en un determinado contexto social, político, económico y cultural.

Atendiendo a estas consideraciones generales, la presente compilación encuentra su punto de inicio con la contribución sugerente y erudita de María de los Ángeles Lanzillotta. En su trabajo, vuelve a examinar el elenco de los maestros normalistas para mostrar aristas desconocidas de estos actores educativos en el Territorio Nacional. Atenta al contexto político, ideológico y cultural de la Argentina del Centenario, la autora sigue las oportunas reflexiones de Christophe Charle que ha mostrado una renovada perspectiva de análisis de los intelectuales europeos y postula el estudio social de la producción intelectual, en este caso, de maestros e inspectores asentados en la cartografía social pampeana. Consigue mostrar que estos normalistas vinculados al Consejo Nacional de Educación (CNE) generaron espacios de sociabilidad y prácticas intelectuales relevantes en el marco político y cultural en un espacio de reciente reconfiguración. En tanto, actores políticos e intelectuales dejaron registros de sus acciones fuera de su estricto ámbito profesional, ensayando estrategias de participación que no fueron meras réplicas de intelectuales periféricos que se inspiraban en las directrices del centro.<sup>5</sup> Tal como consigue mostrar, la dinámica política y social en la que se movieron les permitió plasmar lineamientos y estrategias diferenciales en los alejados espacios territorianos.

En efecto, estos actores políticos e intelectuales, maestros e inspectores reconocidos como Raúl B. Díaz, dejaron huellas de sus acciones y pensamientos en el contexto de la opinión pública y la sociabilidad del espacio patagónico. Formaron parte de ese elenco de profesionales del magisterio que hicieron su pasaje por los “ritos de institución”<sup>6</sup> que suponían adquirir el *status* de la profesión

---

5 Al respecto, ver la reciente contribución que analiza la conformación de la vida intelectual a nivel local y sus tensiones en las instancias de producción y legitimación de identidades regionales: Laguarda-Fiorucci 2012.

6 Cf. Rivers y Piristiany, 1992.

y su visualización social positiva.<sup>7</sup> Fueron normalistas que se mostraron como responsables de la labor pedagógica de educar a los “hijos de la comunidad”, convirtiéndose en los referentes más concretos de la estatalidad. Como trabajadores organizados, defendieron sus derechos como “profesionales de la docencia”, al tiempo que esa “identidad magisterial” les permitió mostrarse con una activa presencia en la esfera pública<sup>8</sup> y en la “republicanización de la política”.<sup>9</sup> A su vez, la disposición de ese saber experto<sup>10</sup> les permitió ser considerados “publicistas o educadores en el sentido más amplio de estos términos”<sup>11</sup>.

En tanto traductores culturales y promotores de proyectos políticos e intelectuales de mayor alcance, además de impulsar la creación de escuelas normales y colegios nacionales, bibliotecas y otras asociaciones culturales, dieron impulso a las primeras asociaciones de maestros. Precisamente, este aspecto es analizado por María Esther Folco y María de los Ángeles Lanzillotta en su escrito conjunto. Como exponen, apelando a una profusa base documental, los maestros se organizaron como grupo profesional muy tempranamente, mostraron interés asociativo y contaron con agencias y representantes del Estado Nacional en el Territorio. A pesar de las carencias y los límites que evidenciaba el sistema educativo, las gestiones de la Inspección General de Escuelas adquirieron relevancia social. Como parte de ese esfuerzo, surgió la Asociación de Maestros de La Pampa, bajo la égida de los imperativos internacionalistas, anticapitalistas y latinoamericanistas que marcó su lucha gremial y el ideario reformista del gremio de maestros en la región. En un recorrido histórico, las autoras transitan los veinticuatro años de AMP, fuertemente marcada en sus acciones por los diferentes contextos políticos. Se trata de un exhaustivo recorrido que, al mismo tiempo, ajusta el estudio en una escala micro al aproximarse a la trayectoria profesional de dos de esos maestros que ocuparon el centro de la vida gremial pampeana, como un modo de comprender mejor la trama social.

---

7 El pasaje por aquellas instituciones normalistas permitió, tanto a profesores como estudiantes, construir una *cultural escolar*. A propósito, tal como explica Civera, « La formación de estudiantes, la creación de una noción de lo que es ser profesor y lo que tiene que hacer para lograrlo, no se desprende únicamente de los planes de estudio, de la teorías pedagógicas que los inspiran, o de las políticas educativas impulsadas por las autoridades. La formación, en sentido amplio, se da en la *cultura escolar*, en la disposición de los espacios y del tiempo, en las reglas de convivencia formales e informales, en las rutinas, los ritos, los mitos, los saberes, las formas de reclutamiento y las promesas de la escuela, en las prácticas y los discursos » (Civera, 2008, p.19).

8 Un trabajo reciente que revisa la noción de esfera pública es el de Van Horn Melton: 2009.

9 Puede parecer contradictorio hablar de una republicanización de la política en los territorios nacionales donde sus pobladores están excluidos de la ciudadanía formal, sin embargo, tal como ha sido explicado, hubo una activa participación de algunos sectores sociales exigiendo la autonomía y provincialización; reclamando por cuestiones educativas, sanitarias, judiciales, económicas, comunales, etc. Ese reclamo por « gobernarse por forma autónoma », planteó tonos muy críticos hacia la actuación del Congreso Nacional y las formas de hacer política en las provincias, de modo tal que, existió una fuerte presencia de esa opinión pública y una diversidad de estrategias de acción en el campo de lo político, más allá de esa condición de no-ciudadanía. Sobre esta cuestión, ver entre otros trabajos los de Bucciarelli, 2011; Rufini, 2007 y Gallucci, 2012.

10 Es posible considerar al magisterio dentro de la categoría de expertos que trabajan para el Estado, tal como refieren Neiburg y Plotkin, 2004.

11 Cfr. Alvarez Junco, 1993, p.102.

Tal como Folco y Lanzillotta advierten, en los años treinta, con la presencia en la escena nacional del régimen conservador, se produce un fuerte intervencionismo que encontró como correlato el incremento del control social y de las prácticas coercitivas; no obstante ello, el ejercicio de la militancia gremial se incrementó durante la coyuntura de crisis al alcanzar el mayor número de afiliados. Al atemperar la crisis, se observó un paulatino declive de la participación gremial en el marco de un contexto de desmovilización creciente.

Asimismo, aunque los actores sociales estudiados son diferentes, los trabajos de Ferrari y Castillo invitan a repensar en las instancias de negociación que se dieron entre los sujetos pasibles de ser educados y la puesta en marcha del proyecto civilizador y su voluntad de homogenizar las diferencias en el siglo XX. La diversidad de orígenes y los distintos derroteros de las comunidades y de los individuos fueron desafíos para aquella escuela que se proclamó universalizadora. Tempranamente construida la desigualdad social, no siempre sobre bases materiales sino más bien sobre diferenciaciones culturales, el pretendido homogéneo con que se imaginan esos discursos y acciones civilizadoras es inteligible. Tal como ha sugerido oportunamente Said (1996), toda cultura es híbrida y no hay propiedad sino apropiación en la experiencia.

Específicamente, el capítulo de María Fernanda Ferrari remite a un espacio social que se percibió como esa alteridad que debía ser civilizada. En efecto, el mundo rural tenía una doble condición de subalternidad. La escuela debía civilizar a sus pobladores: los campesinos y su hábitat. El emblema de lo civilizado era la ciudad, en tanto fue considerada como el espacio por excelencia del progreso. La “ruralización” debía ser civilizada bajo el parámetro del mundo urbano (Calderón, 2013). Así, la autora explora, en una primera aproximación, la fundación de escuelas rurales en el Territorio Nacional Pampeano, en las primeras décadas del siglo XX, planteando una serie de interrogantes que van de preguntarse si el proceso educativo rural pudo ser una vía de acceso posible al conocimiento y al desarrollo productivo regional. También se pregunta por los rasgos de los pobladores rurales de la zona (origen, costumbres, motivaciones); si fueron conciliatorios los intereses de dichos habitantes con los propósitos de las autoridades educativas gubernamentales y, hasta qué punto, la educación rural se constituyó en un foco de desarrollo y eslabón en la integración nacional. Al transitar por estas cuestiones, consigue mostrar cómo fueron los propios vecinos de las comunidades los que reclamaron por la radicación de escuelas, con el propósito de que sus hijos fueran instruidos en las luces de ese credo alfabetizador. Como expone Sabrina Martino Ermantraut, en otro trabajo que participa de esta compilación, la escuela rural tuvo una forma particular de relacionarse, a partir de las acciones de los docentes y directivos. Otra vez, el papel clave de maestros y maestras aparece a la hora de vincularse con las familias y con la comunidad, en general. Esas escuelas rurales devinieron en centros culturales de las comunidades rurales por los diversos actos educativos y religiosos, así como también funcionaron como comedores escolares y centros sanitarios.

El mundo rural era percibido como ese otro al que había que civilizar. El propósito de *creación de una ciudadanía* en su meta igualadora excluyó e ignoró a otras culturas, entre ellas, la indígena signada por el estigma de la barbarie. Reveladoras fueron las expresiones del citado inspector Raúl B. Díaz quien, en 1908, publicó una propuesta educativa dirigida a los grupos de indígenas de los Territorios Nacionales. Los definía como razas atrasadas que debían ser preservadas, conservadas y civilizadas a través de políticas estatales. Se oponía a las misiones de las congregaciones salesianas y las reducciones católicas. Sostenía que el encierro producía, en los indígenas, sentimientos de inferioridad. En su lugar, proponía escuelas diurnas abiertas donde se produciría el mestizaje con la población blanca y sólo si se trataba de grupos indígenas nómades se abrirían escuelas-internados de carácter abierto y transitorio. Suponía que, en esas escuelas, a través de la moralización y la enseñanza práctica, se formarían sujetos disciplinados y productivos. Según señala Cavilgia (2011), Díaz produjo con sus dichos una ruptura con el proyecto sarmientino al incorporar a los indígenas a la categoría de sujetos educables.

Esa condición de los indígenas como sujetos a ser educados fue recuperada en el contexto de los años sesenta; en este caso, con las poblaciones ranqueles de la provincia de La Pampa. Silvia Castillo, con su iluminador texto, remite a los lectores a los procesos alfabetizadores de la época y a las prácticas del magisterio sobre “el asunto” indígena en las escuelas que estaban bajo la égida del desarrollismo y de la pedagogía tecnocrática. A partir de la historia oral, con las precauciones y resguardos debidos, la autora recupera los relatos del magisterio entrevistado (incluye testimonios de salesianos y de un franciscano). Estos testimonios, cruzados con el tratamiento de fuentes documentales y con el rescate de la voz de un ranquel, le permiten reflexionar -una vez más- sobre esas prácticas educativas que promovieron el relato de una historia nacional de “los vencidos” que silenció la presencia de la otredad, aun ante la evidente visibilidad de las comunidades indígenas como en el caso de la Patagonia y, en particular, de La Pampa. Reveladoras resultan las palabras del ranquel que reafirma su condición de “aborigen” de la región. Pero esta aproximación no se hace desde el lugar unívoco de la dominación/subordinación. Los indígenas no aparecen como pasivos frente a este proceso de aculturación. No fueron víctimas sino actores de la historia que, desde su lugar de subalternidad, resistieron e impugnaron más allá del aparente acatamiento silencioso.<sup>12</sup> Y, aun más, como nos revela Castillo, algunos voceros de la comunidad ranquel reclamaron ante las autoridades para que abrieran escuelas con el propósito de alfabetizar a sus hijos en la cultura blanca

---

12 Como muestra Claudia Salomón Tarquini (2010), a partir de las campañas militares de 1878-1885, conocidas en Argentina como «Conquista del Desierto», las poblaciones indígenas ensayaron distintas estrategias para enfrentar las condiciones adversas y las políticas que pretendían su subalternización e invisibilización. En su trabajo, explora en particular el proceso protagonizado por el grupo étnico ranquel en La Pampa desde los últimos años de su autonomía y hasta la década de 1970; reduciendo la escala de análisis, toma como ejemplo la trayectoria de las agrupaciones ligadas al cacique Ramón Cabral, *El Platero*.

Tal como subyace en el tipo de registro investigativo que propone esta forma de analizar la escuela pública en Argentina, le queda pendiente promover una revalorización igualitaria de una diversidad de culturas que, además, se encuentra enmarcada en relaciones jerárquicas, las cuales explican la dominación de grupos portadores de ciertos aspectos socioculturales sobre otros en la educación tradicional. La tarea es mucho más compleja que la de promover una interculturalidad que sustente una educación diferenciada para las minorías (Bertely, 2009; Dietz y Mateos, 2011; Mato, 2008). Multiculturalizar los espacios educativos tradicionales –como la institución escolar-, lleva a generar mecanismos de discriminación positiva que permite empoderar a las minorías. Pero habrá que reconocer que la diferencia cultural no está exclusivamente anclada en los grupos étnicos puesto que existen otros sectores (como los juveniles, femeninos o rurales, sumados a las diversidades sexuales) que deben ser valorados en sus diferencias. Por otra parte, en el ámbito académico se ha cuestionado la perspectiva que considera a los grupos étnicos como portadores de una cultura primordial que debía resguardarse para su reproducción. Al parecer, hay cierto consenso en la idea de que los elementos culturales cambian y adquieren nuevos sentidos, según los contextos y momentos de interacción entre los indígenas y la sociedad mayoritaria (Barth, 1976). Este aspecto implica plantear que la interculturalidad en la educación no debe consistir únicamente en la revalorización e incorporación de elementos culturales, como si estos fueran fijos y no perdieran su valor identitario, sino más bien en la participación autogestiva de los involucrados, especialmente de los beneficiarios (Chávez González, 2013, p. 235).

La deuda de integración desde la diversidad es una asignatura pendiente para la escuela en Argentina. El mundo de las comunidades rurales invita, una vez más, a que se examine acerca de la procedencia del elenco de maestros y maestras que fueron puestos al frente de las escuelas. Como se ha mostrado en los trabajos de Lanzillota y Folco, más allá de los vínculos que plantearon con los pobladores, en las primeras décadas del siglo XX, los docentes que llegaron con su mensaje alfabetizador fueron agentes externos de esa cartografía social.

Tal como se puede advertir en la investigación de Sabrina Martino Ermantraut, fueron esos propios referentes del normalismo, como el Prof. Raúl Díaz, quienes plantearon la necesidad de que los maestros de los Territorios se formaran en la zona donde iban a desempeñarse, con un plan acorde a las necesidades reales del progreso cultural. A lo largo de su capítulo, presenta los trayectos formativos de ese magisterio que en la década de los sesenta, ya en el contexto de la provincialización, se formó en instituciones ubicadas en la provincia de la Pampa, es decir, en la Escuela Normal Mixta “Tte. Julio Argentino Roca” y en el colegio “María Auxiliadora”, de la capital pampeana y en la Escuela Normal Mixta “Provincia de San Luis”, de la ciudad de General Pico, junto a unos pocos que se graduaron en Escuelas Normales ubicadas en diferentes puntos del país. Se encuentran también otras/os maestras/os que se formaron en instituciones privadas como el Instituto Modelo Saint, de Lomas de Zamora y el Instituto del Profesorado *Sara Chamberlain de Eclesston* dedicado a la formación de maestras jardineras. Sin

embargo, a pesar de ser parte del espacio pampeano, no dejaron de percibirse como extraños cuando arribaron a sus destinos de trabajo. En su pasaje de la ciudad al territorio profundo de La Pampa, aquellos maestros y maestras reafirmaron con sus recuerdos la imagen de la ruralidad como un lugar inhóspito, como un paisaje desolado de poblados muy pequeños, emplazados en el monte o cerca de él. Como analiza la autora del capítulo, el contacto con aquella realidad ponía en tensión su saber –aquel que habían adquirido en el marco de la tradición normalista– con el tipo de práctica cotidiana escolar que les imponía ese escenario social. Recuperando a Raymond Williams, señala que se asistió a una disputa entre la “conciencia oficial” y la “conciencia práctica”.

A pesar de los esfuerzos por radicar los centros de formación del magisterio en la propia provincia, para muchos de aquellos agentes educadores que fueron comisionados en los poblados rurales fue una experiencia en la que vivenciaron el acercamiento con lo ajeno, lo diferente que los alejó de sus hogares y de las ciudades. Como explican Adriana Allori y Silvia Castillo, aquellos educadores llegaron a las escuelas en las que fueron designados en camiones de transporte de mercaderías, en tren, en automóviles de sus padres o por la solidaridad de los automovilistas de las rutas, según exponen en sus mismos relatos. Las autoras, en su indagación, revisan esa formación normalista pero, en el contexto de los años setenta, buscando las continuidades y también las novedades en términos didácticos y pedagógicos. En ese sentido, sostienen que sería una generalización indebida “rotular” el carácter de esa formación en tanto conviven, no sin tensiones, los tradicionales fundamentos sobre los que se cimentó la tradición del normalismo en la Argentina con el propio posicionamiento crítico de algunos de esos pedagogos y maestros graduados en aquel contexto. Los quiebres y rupturas respecto a esa tradición devienen en una bisagra en tanto se presentan como defensores de las ideas escolanovistas y promotores de la educación hacia una visión más espiritual e integral.

A lo largo del exhaustivo repaso por esa formación Allori y Castillo analizan con detenimiento los textos y manuales que fueron pilares de esa formación en tanto compendian el conocimiento científico y el conjunto de valores y actitudes con los que se proyectó forjar ese capital profesional. Como parte de esa praxis educativa sistemática, los textos escolares contienen los mensajes que circulan en el conjunto de la sociedad; expresan ese sustrato de ideas compartidas que la escuela se encarga de difundir y de internalizar en los alumnos. Como explica, Lisandro Hormaeche en su capítulo posterior, los textos se convierten en el soporte físico de los contenidos de la cultura que nutren al tiempo que ejercen un efecto coercitivo sobre las orientaciones de los actores sociales individuales. En tanto contienen mensajes que circulan en el nivel de la sociedad, devienen en “rastros” que produce el colectivo social en el decurso histórico de manera no intencional. Desde ese lugar, la propuesta del autor es analizar el tratamiento del concepto de familia formulado en esos libros que los escolares pampeanos tenían a su alcance, en el transcurso de los años sesenta. Repasando las diversas aproximaciones conceptuales sobre la representación social, introduce una cuestión

nodal en aquel escenario de cambios sociales y de fuertes críticas a la familia nuclear y a la autoridad patriarcal como fue la transmisión –desde la escuela- del modelo de convivencia doméstica, de relaciones conyugales y paternofiliales.<sup>13</sup>

En ese contexto de crisis del modelo de familia nuclear<sup>14</sup>, en el que las Ciencias Sociales renovaron su interés por estudiar su génesis, desplazamientos y cambios, la escuela reforzó –a través de sus textos- los roles que cada uno, adultos y pequeños, varones y mujeres debían asumir. La escuela asumía la defensa, custodia y preservación de un orden familiar asociado con el orden moral. Ante el embate desafiante del movimiento feminista y de los nuevos roles que asumieron las mujeres, el desafío a la autoridad patriarcal y el proceso de democratización que se promovía en las relaciones entre padres e hijos, la escuela asumía su misión moralizadora de educar a la niñez como a los futuros ciudadanos responsables tanto en su vida pública como privada. Puede decirse, de un modo lacónico, que mientras en la vida real las familias experimentaron cambios, vinculados no sólo con la evolución de un tipo de pensamiento sino, además, con nuevas formas de producción capitalista, en el imaginario social pervivía aquella expectativa que colocaba a la escuela como uno de los pilares de la defensa del modelo ideal de familia nuclear. De este modo, esa mutación de la razón doméstica<sup>15</sup> dio nuevos sentidos al discurso escolar. Los libros de textos no reiteraron sin más aquella ordenación de la familia tradicional, lo hicieron en relación a ese contexto de nuevas incertidumbres en torno a lo que la cultura occidental había definido como el modelo de convivencia doméstica.

El repaso por estos trabajos nos anima a decir, a modo de balance preliminar, que hacia adelante queda un promisorio futuro para seguir investigando sobre ese complejo mundo de *lo educativo* como expresión de *lo social*. Seguramente, queda mucho por profundizar y complejizar, sobre todo, en ciertos recortes temáticos que aquí se transitaron. Para avanzar en la dirección de un aporte hacia la historia regional de la educación se deberán cruzar datos más exhaustivos de esa diversidad que presenta el espacio pampeano y de la propia realidad escolar. La continuidad de estos estudios permitirán recorrer distintos tiempos y espacios que, a pesar de su diversidad, puedan presentar situaciones y aspectos factibles de ser comparados en la medida que se agudicen no solo los presupuestos teórico-conceptuales y las problemáticas de análisis sobre la realidad social a estudiar sino que, también, atiendan a las alternativas metodológicas y, con ello, a una diversidad de fuentes que hasta aquí estos aportes sugieren.

---

13 Sobre el mito de un modelo la familia occidental ver: Hareven, 1995 y Segalen, 1992.

14 En realidad, más que de crisis, a fines de los sesenta y a lo largo de los setenta se hizo recurrente una imagen agónica de la familia. Desde la corriente antipsiquiátrica se aseguraba (más bien se procuraba) una muerte que nunca llegó. Al respecto ver: Cooper, 1972; Laing, 1972 y Laing y Esterson, 1967. En el mismo sentido, algunos economistas sentenciaron la extinción de la familia tradicional. Sin embargo, pocos años después el neoliberal Francis Fukuyama (2000) aseguró a la familia un papel relevante en una ordenación no estatista que pudiera compensar los efectos del capitalismo globalizado.

15 Este concepto se refiere al conjunto de lógicas sociales concurrentes, tanto de carácter objetivas como subjetivas, que conforman el funcionamiento de la familia en una sociedad particular. Ver: Alvarez, 2007, p. 12.



## Referencias bibliográficas

- Alvarez Junco, J. (1993). Los intelectuales: anticlericalismo y republicanismismo. En M. Tuñón. *Los orígenes culturales de la II República*. (pp.101-126) Madrid: Siglo XXI.
- Alvarez, N. (2007). *Cuestiones de Familia. Problemas y debates en torno dela familia contemporánea*. Mar del Plata: Eudem-UNMdP.
- Bertely, M. (2007). “Educación intercultural para la ciudadanía y la democracia activa y solidaria. Una crítica de la otra educación al multiculturalismo neoliberal y comunitarista”. En Günther Dietz y Rosa Guadalupe Mendoza Zuany y Sergio Téllez Galván (Eds.) *Multiculturalismo, educación intercultural y derechos indígenas en las Américas* (pp. 267-302). Quito: Abya-Yala.
- Billorou, M. J. (2010). Los comedores escolares en el interior argentino (1930-1840). Discursos, prácticas e instituciones para el “apoyo a los escolares necesitados. En L. Lionetti, y D. Míguez. *Las Infancias en la Historia Argentina. Intersecciones entre Prácticas, Discursos e Instituciones (1890-1960)*. (pp. 155-175). Rosario: Prohistoria.
- Billorou, M. J. y Sánchez, L. (2008). Escuelas, maestros, inspectores. La dinámica del sistema educativo en el Territorio de La Pampa. En A. Lluch y C. Salomón Tarquini (Eds.) *Historia de La Pampa. Sociedad, política y economía. Desde los poblamientos iniciales hasta la provincialización*. (pp. 493-522). Santa Rosa: EdUNLPam.
- Bucciarelli, M. (2009). Otros espacios para pensar la ciudadanía. Los territorios nacionales. *Revista Noroeste* 29. 171-183.
- Bucciarelli, M. (2011). Repensar la expansión de la ciudadanía política en los territorios nacionales durante el primer peronismo. Debates y derivaciones teórico-metodológicas. *Iberoamérica*, The Hebrew University of Jerusalem, Vol. 4 (2) 99-114.
- Calderón, C. (2013). La ciudad en el campo. Construcción del Estado y cambio cultural en México: 1920-1940. En L. Lionetti, A. Civera y F. Werle (Coord.). *Escuelas, comunidades rurales y sujetos sociales en América Latina*. (pp. 61-75) Toluca- Michoacán- Rosario: El Colegio Mexiquense-Colegio de Michoacán-Prohistoria.
- Caviglia, S. (2011). *La educación en el Chubut 1810-1916*. Rawson: Ministerio Educación de la Provincia de Chubut.
- Civera Cerecedo, A. (2008). *La escuela como opción de vida. La formación de maestros normalistas rurales en México, 1921-1945*. México: El Colegio Mexiquense, Zinacantepec.
- Cooper, D. (1972). *La muerte de la familia*. Buenos Aires: Paidós.
- Di Liscia, M. S. y Bohoslavsky, E. (2005). *Instituciones y formas de control social en América Latina, 1840-1940*. Buenos Aires: Prometeo.
- Chateerjee, P. (2007). *La Nación en tiempo heterogéneo y otros estudios subalternos*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.

- Chávez González, M. (2013). Apuntes teóricos para historiar los procesos educativos fuera del espacio escolar. Reflexiones desde el noreste de México. *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, vol. I (2) 229-244.
- Dietz, G. y Selene Mateos Cortés, L. (2011). *Interculturalidad y educación intercultural en México: un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos*. México: SEP.
- Dietz, G. (2007). La interculturalidad entre el empoderamiento de las minorías y la gestión de la diversidad. *Punto de Vista*, año III, (12). 27-46.
- Di Liscia, M. S. (2005). Colonias y escuelas de niños débiles. Los instrumentos higiénicos para la eugenesia: primera mitad del siglo XX en Argentina. En M. S. Di Liscia, y E. Bohoslavsky, *Instituciones y formas de control social en América Latina, 1840-1940*. (pp. 93-113). Buenos Aires: Prometeo.
- Gallucci, L. (2012). La controversia de las condiciones. Debates y disputas en torno a la provincialización de los Territorios Nacionales (1907-1930). VII Jornadas de Historia Política, Universidad Nacional del Centro, Tandil. Disponible en: [http://historiapolitica.com/datos/biblioteca/viiij\\_gallucci.pdf](http://historiapolitica.com/datos/biblioteca/viiij_gallucci.pdf)
- Hareven, T. (1995). Historia de la familia y la complejidad del cambio social. En *Boletín de la Asociación de Demografía Histórica*, XIII (1). 99-149.
- Laguarda, P. y Fiorucci, F. (2012). *Intelectuales, cultura y política en espacios regionales de Argentina (siglo XX)*. Rosario: Prohistoria,
- Laing, R. (1972), *El cuestionamiento de la familia*. Buenos Aires: Paidós.
- Laing, R.D. y Esterson, A. (1967). *Cordura, locura y familia*. México: FCE.
- Martínez Moctezuma, L. y Padilla Arroyo, A. (2006). *Miradas a la historia regional de la educación*. México: CONACYT/UAEM/Miguel Ángel Porrúa.
- Mato, Daniel (2008). No hay saber universal: la colaboración intercultural es imprescindible. *Alteridades*, vol. 18 (35). 101-116.
- Neiburg, F. y Plotkin, M. (2004). *Intelectuales y expertos. La constitución del conocimiento social en la Argentina*. Buenos Aires: Paidós.
- Rivers, J.P. y Piristiany, J.C. (Eds.) (1992). *Honor y gracia*. Madrid: Alianza.
- Rockwell, E. (1996) Keys to Appropriation: Rural Schooling in Mexico. En: B. Levinson, D. Foley and D. Holland (Eds.) *The Cultural Production of the Educated Person. Critical Ethnographies of Schooling and Local Practice*. (301-324). Albany: SUNY Press.
- Ruffini, M. (2007). Ciudadanía restringida para los Territorios Nacionales: contradicciones en la consolidación de esta. En *Estudios interdisciplinarios de América Latina y el Caribe*. Disponible: [http://www1.tau.ac.il/eial/index.php?option=com\\_content&task=view&id=83&Itemid=137](http://www1.tau.ac.il/eial/index.php?option=com_content&task=view&id=83&Itemid=137)
- Said, E. (1996). *Cultura e Imperialismo*. Barcelona: Anagrama.
- Scott, J. (1990). *Domination and the Arts of Resistance: Hidden Transcripts*. New Haven: Yale University Press.
- Salomón Tarquini, C. (2010). *Largas noches en La Pampa. Itinerarios y resistencias de la población indígena (1878-1976)*. Buenos Aires: Prometeo.
- Segalen, M. (1992). *Antropología histórica de la familia*. Madrid: Taurus.
- Van Horn Melton, J. (2009). *La aparición del público durante la ilustración europea*. Valencia: PUV.

# CAPÍTULO

# 1

María de los Ángeles Lanzillotta<sup>16</sup>

## **La “república de los maestros”. Prácticas intelectuales, representación política y redes de sociabilidad docente en los territorios nacionales (1890-1916)**

---

16 El presente trabajo forma parte de mi tesis de Maestría, defendida en 2011, en Facultad de Ciencias Humanas, UNLPam. Agradezco especialmente los comentarios recibidos de Alejandro Cattaruzza y de José Maristany. La línea investigación fue continuada en el marco de los proyectos: “Modernidades en los márgenes. Sociedad y cultura en La Pampa (1882-1991)”, PICTO 2011-0208 y “Configuraciones culturales en La Pampa (1882-1991). Tramas simbólicas, identidades y alteridades en la construcción de un espacio regional marginal”. En esa instancia, fueron valiosos los aportes de Ana Teresa Martínez y de Lucía Lionetti.

Recuerdo que en una popularísima fiesta escolar el (sic) Leventué, un alumno descendiente de indígenas, declamó admirablemente una poesía patriótica haciendo flamear con su fuerte brazo una bandera argentina. Ante el público pregunté al bravo cacique Morales, sobreviviente del exterminador combate de Cochicó, cuál era el mejor coronel o general argentino que había conocido, y repondióme: don Raúl Díaz.

- Pero no es un militar, repliqué.”

- No importa -contestó- y mostrándome su mano derecha destrozada en el último combate, Raúl Díaz no nos destruía así: él ha conquistado a todos los hijos de los indios que ahora saben cantar el himno nacional y decir versos a la bandera argentina como lo ha hecho éste. [Palabras pronunciadas por Francisco Cruz en el velatorio de Raúl B. Díaz. Cruz participaba en círculos intelectuales y había sido gobernador del Territorio Nacional de la Pampa Central, en el año 1909]. (Gigena de Morán, Rosa Blanca, 1942, pp.199-200).

## 1. Agrupaciones de docentes territorianas: profesionalización y accionar político-social

En los albores del centenario emergieron, en el ámbito porteño, distintos grupos intelectuales que fueron conformando un espacio que detentaba una autonomía creciente respecto del poder político (Altamirano, 1997, p.13); en los Territorios Nacionales<sup>17</sup>, en cambio, recién por entonces comenzaban a delinearse los contornos diferenciales de sociedades nuevas, de repoblamiento reciente. Sin embargo, algunos estudios actuales<sup>18</sup> advierten que esos procesos tan disímiles y asimétricos no estaban desvinculados, sino insertos en una trama compleja que articulaba redes de distinto tipo y densidad, que vinculaba a agentes dispersos en diferentes regiones y ciudades intermedias del país. Esas coordenadas, si bien están comenzando a ser analizadas en distintas investigaciones, constituyen un campo en construcción que tiene relevancia para la comprensión algunas de las relaciones dinámicas e históricas que conformaron las disímiles territorialidades de la Argentina.

Desde finales del S. XIX, los Territorios Nacionales pasaron a posicionarse en la agenda de diversas agrupaciones intelectuales y culturales. Han sido objeto de investigación figuras y asociaciones que detentaron una serie de redes y

---

17 Los Territorios Nacionales constituían diez jurisdicciones y eran espacios de participación política restringida en lo formal, solo se podía elegir a las autoridades municipales. En el caso pampeano, a pesar de las restricciones políticas, los periódicos y revistas tuvieron un lugar central el proceso formativo: ante la ausencia de instituciones legislativas y partidos políticos modernos, estos se convirtieron en voceros de los distintos agrupamientos gestados por la sociedad civil. El ensayo provincialista de Alberto J. Grassi, *La Pampa y sus derechos* (1929) consigna la existencia de 49 publicaciones periódicas para 1929.

18 Ana Teresa Martínez (2013) explica la dinámica de estas relaciones a partir de la figura de la telaraña múltiple, en reemplazo de la unidireccionalidad del esquema centro-periferia. El caso en estudio da cuenta de un sistema complejo de distintos tipos de relaciones y redes de distinta densidad que actuaban de manera simultánea bajo la influencia de un centro, sin desconocer la interacción y la importancia de otros centros y agentes que interactuaban también desde posiciones relativas.

posiciones en el interior de las reparticiones estatales. Esos grupos conquistaron espacios y pusieron en circulación ciertas representaciones y discursos sobre los recientemente creados Territorios Nacionales. A su vez, también fueron de importancia para nuestro estudio los planteamientos teóricos esbozados en investigaciones que han ahondado en la construcción de ciertos ámbitos y circuitos de la sociabilidad intelectual porteña, constituidos en las últimas décadas del S. XX (Bruno, 2009 y 2012), cuando intelectuales de renombre y otros más jóvenes generaron espacios programáticos y redes que sustentaron su desembarco en algunas agencias estatales.

Desde una perspectiva de investigación que postula el estudio social de la producción intelectual (Charle, 2000, p.17), nos proponemos indagar en las particularidades de los espacios de sociabilidad cultural y en las prácticas intelectuales desarrolladas por algunos agentes vinculados al Consejo Nacional de Educación (CNE) que tuvieron funciones relevantes en el marco político y cultural de los espacios marginales de reciente reconfiguración. Se parte de dos supuestos: por un lado, los posicionamientos y prácticas de esos actores sociales no fueron simples réplicas programáticas de estrategias generales diseñadas en otros ámbitos decisionales y, por otro, advertimos que su desempeño excedía los marcos estrictamente profesionales vinculados con la labor docente, en la institución escolar. La situación particular de las sociedades recientemente reorganizadas, en interacción con el contexto de la dinámica política y social de los distintos espacios que conformaban la Argentina, en las primeras décadas del siglo XX, hizo posible la emergencia de las condiciones de posibilidad para que determinados grupos pudieran plasmar lineamientos y estrategias diferenciales, en los alejados espacios territorianos.

En este capítulo, se analizan las prácticas de algunos agentes estatales que llevaron adelante la organización de distintos tipos de asociaciones que tuvieron incidencia de la vida social y cultural de los Territorios Nacionales. En ese tramo de la historia del Territorio Nacional de la Pampa Central, los maestros e inspectores del CNE fueron actores sociales que tuvieron un rol central en la conformación de instituciones y en la dinámica cultural pampeana<sup>19</sup>. Para comprender algunas aristas de ese proceso, se cuenta también con aportes significativos que provinieron de trabajos que focalizaron en distintas problemáticas de la historia de la educación en la Argentina y ahondaron en la incidencia de los sectores normalistas en las instituciones educativas nacionales y territorianas<sup>20</sup>. En esa

---

19 Las cifras del Censo Nacional de 1914 destacan la magnitud de dos grupos ocupacionales en el Territorio Nacional de la Pampa: los empleados de gobierno y los maestros. El segundo lugar en orden de importancia cuantitativa estaba ocupado por los maestros, con un total de 277 personas, eran entonces el grupo profesional más numeroso. República Argentina, III Censo Nacional de 1914, Tomo IV pp. 350-353.

20 La emergencia de espacios disciplinares ha sido analizada en forma simultánea con la consolidación del Estado Nacional y los distintos sectores profesionales entraron en “competencia interprofesional” por conseguir legitimidad en las nuevas agencias del Estado, en un proceso complejo que tiene sus primeras manifestaciones hacia finales del siglo XX” (González Leandri, R. 1999, pp.71-77). El movimiento normalista ha sido estudiado a partir de la importancia de algunas instituciones como la Escuela Normal de Paraná y a ella accedían quienes aspiraban a pertenecer a esa élite educativa; sus integrantes pasaron a ocupar puestos claves en la educación

línea, fueron relevantes algunas indagaciones que advirtieron sobre las diferencias y similitudes entre los distintos grupos vinculados con la docencia, durante las primeras décadas del siglo XX<sup>21</sup>, así como también otras investigaciones que abordaron la temática del asociacionismo docente<sup>22</sup>.

Los procesos de formación de distintos ámbitos de sociabilidad intelectual y profesional en distintas áreas del país y la coyuntura política generada en torno a la transformación del sistema político en el clima del centenario tuvieron sus derivas e implicancias significativas en los Territorios Nacionales. En los nuevos espacios, algunos inspectores, como agentes vinculados al CNE y como miembros de grupos de la sociabilidad intelectual porteña, fueron figuras clave de ese proceso e impulsaron las primeras agrupaciones de maestros, la creación de escuelas normales y colegios nacionales, bibliotecas y otras asociaciones culturales. Estos actores y sus redes organizaron y proyectaron sus inquietudes programáticas en espacios públicos y grupos más amplios, convirtiéndose así en traductores culturales y en promotores de proyectos políticos e intelectuales de alcances mayores.

## 2. Los antecedentes

Una de las agencias del Estado Nacional que tuvo incidencia en la gestación de procesos y grupos entre la docencia territorialiana fue la Inspección de Escuelas de Colonias y Territorios Nacionales, organismo dependiente del CNE. El primer

---

pública y se transformaron en impulsores de un sistema educativo rígido, centralizado y homogéneo. Su esquema teórico, basado en Pestalozzi, Spencer, Herbart, derivó en una gran obsesión por el método y el control sobre la formación docente y el proceso educativo en general. La adhesión al reduccionismo biologicista fue otra de sus particularidades, considerando a sus alumnos, en su mayoría hijos de inmigrantes, como pasivos. En base a esos presupuestos los seguidores de esta corriente limitaron la espontaneidad de los aprendizajes, aplicaron una rígida disciplina y centraron el proceso en la figura del maestro (González Leandri, R. 2001, pp. 524-533). Desde los lineamientos curriculares los normalistas proponían un currículum híbrido, pues incorporaban contenidos nacionalistas a las temáticas humanistas (Dussel, I. 1997, pp. 78). Para el contexto territorialiano: ver Billorou, María José (1997, pp. 21-27).

21 Adriana Puiggrós (1992, pp. 58-60) analiza la pedagogía durante las presidencias radicales como un campo de tensiones en el que pervivían algunos lineamientos del positivismo pedagógico oficial junto a prácticas que respondían a una serie de orientaciones diversas enunciadas como pragmatismo y activismo. Tales orientaciones defendían la libertad del niño, la democracia escolar, la autonomía del docente, al mismo tiempo que luchaban contra el verbalismo y la monotonía. En tanto, trabajos más recientes como los de Lucía Lionetti (2007, pp. 105-106) resaltan la existencia de formas comunes de inserción profesional entre distintas tendencias que atravesaban el campo educativo desde sus orígenes. Al respecto, sostiene que tanto los “normalizadores laicos”, que se desempeñaban como colaboradores-organizadores del sistema educativo estatal y ordenadores de la cultura política nacional, como aquellos sectores que conformaron la corriente “democrático radicalizada”, que propiciaban la formación de un campo pedagógico autónomo y una escuela pública más integradora y respetuosa de las pautas culturales de los diferentes grupos que conformaban la realidad nacional, utilizaron estrategias comunes de inserción en el ámbito de la burocracia estatal y detentaron una herencia ilustrada que privilegiaba la educación como sustento del cambio social, con una fuerte impronta positivista, complejizada con el aporte de muchos autores formados en instituciones normalistas (118-120).

22 El estudio de las asociaciones docentes en la Argentina cuenta con algunos precedentes. Los trabajos de Adrián Ascolani (1999 y 2005) han explorado la problemática del gremialismo docente a nivel nacional, para el Territorio Nacional de la Pampa. Para el caso territorialiano ver: Laura Sánchez (1997), Roxana Moretta (2006).

Inspector General a cargo de esa repartición fue Raúl B. Díaz<sup>23</sup>, quien además desarrolló un accionar concreto entre distintos círculos de la sociedad territorialiana, transformándose en una figura clave en la organización de algunos espacios de sociabilidad relevantes en la dinámica cultural regional. En el Territorio Nacional de la Pampa, intervino activamente en la creación de la Escuela Normal de Santa Rosa, en la Asociación Sarmiento, entidad surgida en 1909, que cumplió un rol importante como animador cultural a partir de la década de 1920. Tal como dejó asentado en sus informes:

En el verano de 1908 sugerí a los inspectores reunidos en asamblea, la necesidad y conveniencia de promover en cada Sección la organización de Sociedades de Maestros,...Diles las bases de la Asociación Nacional del Profesorado para que las distribuyeran como ilustración. Formadas esas asociaciones, afirmada su existencia el gremio se prepararía en todos los Territorios para emprender y realizar cosas hasta ahora desconocidas y colaborar en el gran pensamiento nacional de la federación de todas las sociedades de maestros del país, (...) (Díaz, 1910, p. 184).

Su tarea se hizo extensiva a otros Territorios: a partir de 1909 incentivó la Asociación de Maestros de Neuquén, con asiento en Chos Malal, la Asociación de Maestros Primer Centenario de Mayo, en General Pico, Territorio Nacional de la Pampa y la Asociación Nacional del Maestro Argentino, en Misiones.

Para el caso pampeano, las actividades se iniciaron en el año 1909, con la convocatoria de las conferencias regionales en la Inspección de la Sección Segunda<sup>24</sup>. En ellas, estuvieron presentes el Inspector de Sección Mariano Arancibia y el Inspector General de Escuelas, Raúl B. Díaz. En la capital territorialiana, participaron además el Gobernador interino, el abogado Antonio Amallo, el Director de la Escuela Normal: Prof. Clemente Andrada y más de cuarenta maestros<sup>25</sup>. Las reuniones tenían el propósito central de instalar un movimiento favorable a la “escuela pública” en la sociedad emergente y se auto-referenciaban como fundacionales, planteaban la necesidad de generar cambios en el sistema

---

23 Raúl Basilio Díaz nació en 1864 en San Luis. Sus padres vivían de los recursos de una pequeña estancia en Renca y tenían una familia numerosa. Sin demasiados apoyos económicos familiares debió costear sus estudios a partir de una beca que le permitió graduarse en la Escuela Normal de Tucumán. En los primeros años fue central en el primer trayecto de su formación la presencia del maestro Saturnino Camarero, con él siguió manteniendo vínculos a lo largo de toda su vida. El maestro detentaba un perfil de formación laicista, republicano. Incentivados por su maestro, Raúl y su amigo co-provinciano: Nicolás Jofré, consiguieron los avales del gobierno provincial para seguir estudios de magisterio en la Escuela Normal Profesores de Tucumán, de la que egresaron el título de Profesor Normal (1884). La institución estaba dirigida entonces por Paul Groussac. Durante su estancia en Tucumán, comenzó a frecuentar los espacios de sociabilidad intelectual, junto a otros jóvenes provincianos en una asociación que primero se denominó Ateneo de las Provincias y luego pasó a llamarse Sociedad Sarmiento. En las etapas fundacionales de ese centro de estudios, predominaba el apoyo de sectores políticos contrarios al roquismo que impulsaban propuestas de reformas sociales adaptadas a las necesidades de la provincia. Para el análisis de las asociaciones tucumanas, ver Vignoli Marcela (2010, pp. 45-71).

24 Entre 1905 y hasta 1920 la Sección Segunda de la Inspección comprendía Pampa Central, Río Negro, Martín García y Buques de Guerra (Teobaldo, 2005, p. 28).

25 Conferencias de maestros Primer Distrito, Victorica, 1909, octubre 21, s/p. Acta ° 1, Recopilación 1965, Biblioteca Popular Mariano Moreno, Museo Lucio V. Mansilla, Bernasconi, La Pampa.

educativo, pero dentro de los marcos oficiales, de acuerdo con los lineamientos generales esbozados por autoridades del Consejo Nacional de Educación<sup>26</sup>. Así lo expresaba Raúl B. Díaz (1909, s/p), en el discurso de apertura de una de las conferencias regionales, luego reproducido por la prensa: “En esto y en llevar a la práctica lo hasta ahora escrito y teórico por secciones escolares, desde Misiones hasta Tierra del Fuego, consiste el nuevo movimiento que estamos asistiendo, afirmado y autorizado en Mayo por el Consejo Nacional de Educación [...]”<sup>27</sup>.

Las conferencias docentes eran un acontecimiento que trascendía el campo profesional y se proyectaba sobre la esfera pública territorial. Parte de los contenidos discutidos en aquellas ocasiones –en especial aquellos discursos de los funcionarios del CNE o los escritos de docentes que incursionaban en el periodismo– aparecían publicados después en distintos medios de prensa<sup>28</sup>.

Una de las temáticas propuestas para las conferencias de 1909 era la organización de agrupaciones docentes. Entre las asociaciones que el grupo identificaba como precursoras estaban: la Asociación Nacional de Educación –movimiento educacional dirigido por José Zubiaur<sup>29</sup> en 1886– y una entidad de alcances acotados a Buenos Aires, la Asociación del Magisterio de Capital Federal, liderada por Nicolás de Vedia que patrocinó el Congreso de Bibliotecas Populares y otro de Asociaciones Populares

---

26 El Consejo Nacional de Educación estaba conformado en la Gestión VI (1908-1913) por José María Ramos Mejía en la Presidencia y en las vocalías José Zubiaur, Delfín Gigena, Pastor Lacasa y Rafael Ruiz de los Llanos, quien fue reemplazado por Horacio Calderón. En 1911 renuncian José Zubiaur y Horacio Calderón y son designados Enrique de Vedia y Joaquín Cullén, este último organizó una fuerte oposición a la presidencia. En Junio de 1912, renuncia Cullen y es nombrado Groussac. En enero de 1913 se produjo un cambio significativo y relevado todo el Consejo Nacional de Educación. El 10 de febrero de 1913 se inicia la VII gestión 1913-1914, siendo Juan M. Garro el Ministro de Instrucción Pública, mientras que el CNE estaba integrado por Pedro M. Arata, como Presidente y como Vocales, Francisco P. Moreno, Carlos Dimet, Matías Sanchez Sorondo y Lucio Vicente López. (Marengo, 1998, pp. 133-146).

27 Díaz, Raúl B. Conferencia de maestros primer distrito, Victorica, La Pampa, 1909, s/p.

28 Silvia Finocchio sostiene que esa fue una práctica generalizada anterior al surgimiento de las revistas educativas (2009, p.66) que después se convirtieron en el ámbito privilegiado para la publicación de estos documentos.

29 Nació en 1856 en Paraná. Realizó sus estudios secundarios en el Colegio Nacional del Uruguay; ya diplomado, entre 1876 y 1878, se desempeñó como celador, bibliotecario y profesor de Aritmética en dicha institución. Allí creó el Internado “La Fraternidad” para que pudieran estudiar los jóvenes de Concepción. Entre 1879 y 1881 fundó “Escuela Primaria Franklin”. Fue miembro destacado de la Logia G. Washington. En 1884 obtuvo el título de abogado en la Universidad de Buenos Aires, el título de su tesis fue: “La protección del niño”. En ese mismo año fue designado auxiliar de la Inspección de Colegios Nacionales y Escuelas Normales. En 1885 ocupó el puesto de Sub-Inspector de la Inspección de Colegios Nacionales y Escuelas Normales. En 1888 ascendió al puesto de Inspector de Colegios Nacionales y Escuelas Normales. En 1889 los representantes del gobierno nacional y las provincias de Entre Ríos y Corrientes lo envían a la Exposición Universal de París y de allí a Estados Unidos. En 1892 fue nombrado Rector del Colegio Nacional del Uruguay. En 1899 renunció al Rectorado y aceptó la Dirección de la División de Instrucción Pública. Luego fue nombrado vocal del Consejo Nacional de Educación (1900-1911) desde ese puesto propició la supresión de los exámenes en la escuela primaria; la eliminación de las penitencias; a la adopción del horario discontinuo; la fundación de las excursiones escolares; el nombramiento de maestros y profesores normales para los puestos públicos, y a la argentinización de la enseñanza primaria. En 1911 renunció al cargo de vocal del CNE y en 1912 solicitó su retiro al P. E. de la Nación. En su trayectoria, hasta 1912, había publicado 28 folletos de divulgación didáctica y 8 libros. Editorial (1913, julio 9), Dr. Benjamín Zubiaur, *Revista de Educación de los Territorios Nacionales*, 4, (39), pp.34-37. Agradezco a la Dra. Ana Rodríguez la información sobre ese grupo masón al que perteneció como miembro destacado.



de Educación<sup>30</sup>. En tanto, otro precedente directo fue la Asociación Nacional del Profesorado (1903), entidad dirigida por Manuel Derqui y Alfredo Ferreyra. También hacían referencia a la Asociación Pro Maestros de Escuela, obra del entonces Presidente del Consejo Nacional de Educación, José María Ramos Mejía. Ricardo Ferreyra (1909), quien luego fue designado Presidente de la Asociación de Maestros Primer Centenario de Mayo, advertía en su conferencia<sup>31</sup>:

[La Asociación Nacional del Profesorado] Por sus gestiones ha adoptado diversas resoluciones favorables a la enseñanza universitaria, secundaria, normal y primaria y bajo su patrocinio se celebró el Congreso de Bibliotecas Populares” y en el mes de septiembre último el de Asociaciones Populares de Educación, siendo su consecuencia inmediata la “Confederación” de las mismas y la unidad, por lo tanto de propósitos (Ferreyra, 1909, s/p.).

La emergencia de esas entidades evidenciaba la emergencia de un movimiento de asociaciones docentes de alcances nacionales<sup>32</sup> que era la caja de resonancia de los distintos sectores e impulsaba diferentes transformaciones en el sistema educativo. Podría pensarse que dicho mecanismo fue utilizado por las fracciones más o menos disidentes y daba cuenta del posicionamiento de ciertas figuras dentro de las agencias estatales, al mismo tiempo que les servía como precedente para aspirar a ocupar lugares decisivos dentro del CNE.

Entre las primeras estrategias que impulsaron los funcionarios a cargo de la repartición junto a algunos docentes, se destaca la creación de una Asociación de Maestros, denominada “Primer Centenario de Mayo” y la publicación de una revista como órgano de la asociación. Las actividades del grupo se complementaron con la creación de una biblioteca en General Pico, fundada con una importante donación de Raúl B. Díaz. La Asociación surgió a partir de una asamblea de maestros realizada en esa ciudad el 2 de marzo de 1910<sup>33</sup>, convocada por

---

30 En mayo de 1909 se realiza el primer Congreso de Sociedades Populares de Educación. Componen su comité central Ernesto Nelson, el Coronel Joaquín Montaña y el inspector José Berrutti, el Dr. Agustín Álvarez y José J. Valenzuela. En principio, desde el CNE hubo un reconocimiento a las gestiones de las asociaciones de maestros, sin embargo, después se evidenciaron algunas tensiones. En 1914 el Consejo pide la Intervención de la Asociación pro-maestros de Escuelas y también registraron conflictos con la Liga Nacional de Maestros (Marengo, 1998, pp. 155).

31 Ferreyra Ricardo, Conferencia Asociaciones de Maestros, Victorica, 1909 febrero, s, p. Actas, recopilación 1965, Biblioteca Popular Mariano Moreno, Bernasconi.

32 Entre 1886 y 1888 se registró la existencia de 16 revistas editadas por distintas asociaciones de maestros o escuelas normales (González Leandri 2001, p. 527). El movimiento también estaba en consonancia con prácticas asociacionistas muy extendidas en Argentina desde 1890. Según plantea Carli, retomando los estudios de Caffarena ofrece un panorama del crecimiento de este tipo de sociedades en el ámbito educativo. Para 1909, en razón del Primer Congreso de Sociedades Populares de Educación, contabilizan 72 asociaciones; sin embargo, este recorte excluye las vinculadas con la comunidad italiana, que, según Favero, en 1904 totalizaban 362. Las sociedades populares de educación pasarían el centenario a partir de 1910. En 1931, según el informe del IV Congreso de Sociedades Populares en Educación, contabilizaba con 1.000 asociaciones para la Provincia de Buenos Aires (Carli, S. 1998, p. 22).

33 Carta de Mariano Arancibia a Ricardo Ferreyra, 4 de abril de 1910. Asociación de Maestros Pampeanos. Repositorio de la Biblioteca Popular Mariano Moreno, Bernasconi, L.P.

Mariano Arancibia<sup>34</sup>, entonces Inspector de Escuelas de la Sección Segunda de los Territorios Nacionales. El acontecimiento fue el resultado de una convergencia de intereses, que combinaban estrategias de grupos y de asociaciones docentes con una serie de actividades planificadas desde la Inspección General de Escuelas de Territorios y Colonias Nacionales<sup>35</sup>, en el marco de una gestión del Consejo Nacional de Educación caracterizada por la ampliación administrativa del sistema (Marengo, 1998, p. 134).

En tanto, los fines explícitos de la Asociación de Maestros “Primer Centenario de Mayo” fueron amplios, con preponderancia de las marcas profesionales, aunque también promovieron algunos reclamos gremiales. En la primera hoja de la *Revista de la Asociación de Maestros Primer Centenario de Mayo* consignaban los propósitos centrales que los animaban: “La solidaridad del personal docente de La Pampa tiene por fines primordiales el perfeccionamiento profesional y el mejoramiento económico de todos sus miembros, con las proyecciones de cumplir de manera más perfecta su misión educadora” (1910, p. 1).

El grupo editor reconocía a los docentes como principales interlocutores, pero también entablaba diálogo, a través de la revista, con distintos sectores de la prensa y de la política local<sup>36</sup>. El perfil laboral de los principales colaboradores de la publicación combinaba el magisterio con una profusa actividad en los medios de prensa locales. En forma mayoritaria, esos maestros repartían su tiempo entre actividades múltiples, como la publicación de una revista, la producción de artículos de opinión o la dirección de algunos de los numerosos periódicos que se imprimían en las distintas poblaciones pampeanas, actividades que eran de relevancia en tanto jerarquizaban y promovían distintos proyectos de accionar político y social que tenían a los docentes como artífices principales.

### **3. El surgimiento de la Asociación de Maestros en el Territorio Nacional de la Pampa (1910-1914)**

En esos años, era una práctica corriente que ese tipo de asociaciones diera a conocer sus actividades a través de la publicación de una revista. La Asociación

---

34 Ejerció distintos cargos en la Inspección General Escuelas entre 1905 y 1926, fecha última en que se jubiló. Fue sin dudas uno de los hombres más influyentes en la cultura territoriana de las primeras décadas del S. XX. Participó activamente en la creación de la Escuela Normal de Maestros de Santa Rosa y en la Asociación Sarmiento. Algunos de sus informes se editaron luego en libros (Lanzillotta, 2011).

35 Sandra Carli (1998, p. 15) menciona como instituciones creadas a partir de una reglamentación explícita del propio Consejo Nacional de Educación para una etapa posterior a las “Sociedades proinfancia” de Consejos Escolares, surgidas a partir de 1913 en adelante, también la “Sociedad juvenil de lectura”, la “Asociación todos a la escuela”, entre otras. Entidades reglamentadas por el Cuerpo de Inspectores en 1914.

36 Realizaban canje con emprendimientos que se autoproclamaban independientes de las agrupaciones políticas, aunque en estrecha relación con el poder de turno, como *La Capital* y *La Autonomía* de Santa Rosa; *La Provincia* de General Acha; *Macachín*, de la localidad homónima; *El Heraldo* de Victorica, *Sarmiento* y *El Eco de General Pico*, *El Norte de La Pampa*, de Realicó y *El pampeano* (s/d).

Nacional del Profesorado editaba la revista bimensual *El Libro* y la Asociación Nacional de Educación, *La Educación*<sup>37</sup>. Bajo esos influjos renovadores de los adherentes a los lineamientos escuelanovistas<sup>38</sup>, se fue configurando una red en el ámbito territorialiano que le dio sustento a la *Revista de la Asociación de Maestros “Primer Centenario de Mayo”*, en adelante *RAMPCM*<sup>39</sup>.

La revista se editó entre julio de 1910 y el mismo mes de 1914, con un total de 49 números<sup>40</sup>. El primer número de la publicación salió a la luz en General Pico<sup>41</sup>, el 9 de julio de 1910. La conformación de las comisiones directivas<sup>42</sup> ponía en evidencia estrechas relaciones con las autoridades del CNE, parte de los miembros de esa entidad figuraban como socios honorarios de la publicación.

En la práctica, Ricardo Ferreyra y Mariano Arancibia fueron los encargados de la edición de la revista, en la primera etapa de la publicación<sup>43</sup>. Junto a ellos participaban un grupo de docentes que llevaban adelante una serie de actividades

---

37 Revista fundada por los colegas y amigos Carlos Vergara y Benjamín Zubiaur, desde esa tribuna el primero polemizó con las autoridades del CNE, ello le generó diversos conflictos; luego, a instancias del propio Zubiaur, recuperó su cargo docente, para llegar a ser inspector General en el período de José María Ramos Mejía. (Lionetti, L. 2007, pp. 113-114).

38 Se utiliza esa categoría dado que así eran referenciados en los medios de prensa las principales figuras del movimiento docente en el territorio, entre ellos, Domingo Mantovani, uno de los más reconocidos miembros del grupo.

39 Al respecto Silvia Finochio advierte acerca de la publicación: “No tan comprometida con la causa gremial –sino mejor dicho con la cultura del normalismo y con una perspectiva pedagógica similar a la de las revistas pedagógicas de las asociaciones docentes que venían circulando-, hacia 1910 empezó a publicarse la revista de la Asociación de Maestros Primer Centenario de Mayo en el entonces Territorio Nacional de La Pampa. La publicación se proponía dar a conocer a los maestros información sobre *la provincia* y sus escuelas, al tiempo que promovía sus postulados enfocados en el positivismo, el laicismo, el racionalismo, el normalismo y el higienismo. [...] (2007, p. 114).

40 La colección completa de la *Revista de la Asociación de Maestros Primer Centenario de Mayo* se encuentra en la Biblioteca Popular “Domingo Gentile”, Santa Rosa.

41 La elección de General Pico como sede la Asociación de Maestros pudo estar vinculada a varios factores. Aquella ciudad era el núcleo urbano más poblado del Territorio, con 6.404 habitantes, situación que se mantuvo al menos hasta la década de 1920 (Di Liscia, M. y LLuch, A. 2008, p.119). La ciudad norteña tenía dos escuelas elementales, una infantil mixta y dos nocturnas. En tanto que, Santa Rosa, la capital del Territorio, con una población de 5.487 habitantes contaba con “dos escuelas graduadas para varones y niñas, cuatro escuelas infantiles y la Escuela Normal Mixta de Maestros”, creándose en 1912 una escuela nocturna. Por otra parte, la ciudad norteña, era el centro de vasta red de pueblos de fundación reciente, que estaban conectados a través del ferrocarril. Además, puede haberse pensado en radicar la Asociación en esa ciudad porque en Santa Rosa ya existía la Asociación Sarmiento desde 1909, que reunía a los alumnos y luego a los egresados de la Escuela Normal, bajo el liderazgo de su primer director el Dr.-Clemente Andrada.

42 Las primeras comisiones directivas estuvieron conformadas de la siguiente manera: Primera comisión de 1910: Presidencia Honoraria: Mariano Arancibia (Inspector Seccional Segunda CNE, Sección Segunda). Socios Beneméritos: J.B. Zubiaur (vocal CNE), Alberto Julián Martínez (Secretario del CNE entre 1908-1911), J. M. Ramos Mejía (Presidente del CNE, entre 23-01-1908 y 22-01-1913) y Delfín Gigena (Vocal C.N.E.). En tanto la Comisión 1910 estaba integrada por el Presidente de la Asociación de Maestros: Ricardo Ferreyra Secretaria: Sra. Carmen J. de Quiroga, Tesorero: Sr. Miguel W. Gatica, Vocal Pro-Secretario: Juan R. Garro, Vocal Pro-Tesorero: Juan E. Cometta, Domingo Itria y Segundo González.

43 La revista se elaboraba en General Pico y se imprimía en los talleres gráficos L.J. Rosso y compañía de Bs. As. Sus tiradas oscilaban entre 350 y 500 ejemplares, tenía una distribución regional que excedía los límites del territorio y avanzaba sobre otras jurisdicciones. El Censo Nacional de 1914 registra un total de 277 directores y maestros. *República Argentina, III Censo Nacional de 1914*, Tomo IV, pp. 350-353.

diferentes que iban desde escribir artículos, oficiar de agentes y corresponsales de la revista en cada una de las localidades en que se desempeñaban como maestros o directores, hasta conseguir publicidades para su financiamiento. Los delegados de la Asociación eran 51<sup>44</sup> y se puede estimar la existencia de más de un centenar de docentes vinculados con la asociación.



Asamblea constituyente de la Asociación de Maestros Primer Centenario de Mayo, sentados en el escritorio estaban Domingo Mantovani, Mariano Arancibia y Ricardo Ferreyra (1910, 9 de julio), *Revista de la Asociación de Maestros Primer Centenario de Mayo*, 1 (1), p.17.

Ricardo Ferreyra<sup>45</sup>, el primer director de la revista, que se desempeñaba como director de la Escuela de Varones N° 64 de General Pico, planteaba que, entre los antecedentes que lo indujeron a organizar la entidad en el Territorio, se hallaban las luchas gremiales, los movimientos estudiantiles universitarios, al tiempo que hacía explícitos algunos puntos de tensión con las autoridades del CNE. Entre los fundamentos sostenía:

Habéis observado que con contadísimas excepciones aceptamos sin discusión, sin resistencias, todas las disposiciones, planes de estudios, reglamentos, etc. que nos fija la superioridad. Nos repugna en nuestro caso su cumplimiento y en otros palpamos sus inconvenientes.

No pretendo, ni es dable suponerlo que asociados los maestros lleguemos a los extremos de los gremios obreros; declarándonos en huelga,

44 Los delegados eran maestros y directores de 47 localidades del territorio. En tanto los socios que respondieron de manera afirmativa ante la prórroga de la primera comisión fueron 96.

45 Ricardo Ferreyra era Director de la Escuela N° 64 y además disponía de un reconocimiento por su práctica periodística, publicaba notas en el periódico *El eco de General Pico (El Eco de General Pico, 18-12-1909)*. También fue nombrado presidente de la Biblioteca Popular "Bernardo de Monteagudo", en General Pico. (1910, julio 9), *RAMPCM.*, Año I, N° 1, 09-09-1910, pp. 60-62.

por ejemplo; pues ni estamos en sus condiciones ni son nuestras autoridades amos o patrones. Pero sostengo que la acción conjunta de los maestros, siendo la expresión y sanción de sus mayorías debe forzosamente influir en el ánimo de las autoridades escolares, o cuando menos garantizar nuestra independencia en la acción y el pensamiento. Llegaremos asimismo a conseguir la consideración y el respeto de todos, nos mostraremos tal cual debemos ser y tendremos la conciencia del deber cumplido (Ferreyra, Conferencia Asociaciones de Maestros, 1909, s/p).

Las decisiones finales acerca del contenido de la publicación estaban tuteladas por el Inspector Mariano Arancibia y los propósitos de la publicación referían a un discurso explícito recurrente: la necesidad de plantear un distanciamiento con otros sectores de la docencia normalista. El siguiente fragmento se corresponde con una carta publicada de Raúl B. Díaz. El texto es indicativo de los destinatarios, las convicciones y los sectores que debían ser alcanzados por ese discurso “renovador”, así como también de las ambigüedades, las tensiones, la pervivencia de lógicas y discursos cientificistas.

Los maestros de sala constituyen el 40 por ciento del total, [...], el pesado fardo de “interinos”, “bachilleres”, alumnos egresados del primer o segundo año de las Escuelas Normales, de extranjeros con “permisos para enseñar” y otros parecidos.

Para salvar la educación de miles de niños confiados a ese lote de maestros retardados, menester es, pues, estimularlos, mejorarlos y despertarlos a una ambición superior incluyendo también en esa acción vital el otro 60 por ciento de directores o maestros normalistas que, si bien en menor proporción, la necesitan (Díaz, 1912, *RAMPCM* 16, p 28).

## 4. El grupo editor: itinerarios y posiciones

La nómina de los principales colaboradores de la revista durante los cuatro años de la publicación arroja luz sobre los liderazgos y jerarquías dentro de la agrupación, al mismo tiempo que marca claramente los lineamientos pedagógicos del grupo en estudio.

Cuadro N° 1. Nómina de los autores con mayor cantidad de notas publicadas en la Revista de Maestros "Primer Centenario de Mayo" (1910-1914)

Autor (a partir de cuatro notas publicadas)	N° de notas	Cargo que desempeñaba
Díaz, Raúl B	21	Dir. de la Inspección Técnica de Colonias y Territorios Nacionales
Camarero, Saturnino	16	Dir. de la Escuela Elemental de Varones de Gral. Acha (retirado). Delegado de la Asociación de Maestros

<b>Autor (a partir de cuatro notas publicadas)</b>	<b>N° de notas</b>	<b>Cargo que desempeñaba</b>
Sosa, Eduardo (1)	15	Dir. de la Escuela Elemental de Varones de Intendente Alvear. Delegado de la Asociación de Maestros
Mantovani, Domingo	15	Dir. de escuelas de Varones Gral. Acha, luego de la Esc. 64 de Ing. Luiggi. Delegado de la Asociación de Maestros
Villanueva, Francisco	14	Dir. Escuela de "Los Cerrillos". Delegado de la Asociación de Maestros
Sotomayor, Licerio (2)	13	Dir. de la escuela de Parera. Delegado de la Asociación
Jarrín, Manuel Lorenzo	12	Maestro de Victorica y de escuelas rurales de Simson, Dir. de Escuela de Col. E. Mitre, Cachirulo
Vergara, Carlos	8	Pedagogo y principal referente teórico del grupo
Ráveca, Teresa	7	Maestra. Delegada de la Asociación de Maestros en la localidad de Bernasconi
Gatica, Miguel W.	7	Dir. De la Escuela N° 26 de Gral Pico
Gil, Sixto	7	Dir. De la Escuela de Realicó. Delegado de la Asociación
Arancibia, Mariano	6	Inspector general de Escuelas Sección 2da.
Zubiaur, José Benjamín	6	Intelectual de vasta trayectoria y funcionario del C.N.E.
Brudaglio, Ludovico	5	Agente de la Revista en Sta. Rosa y luego maestro en escuelas de Gral. Pico
Buzzi, Pablo	5	Dir. De la escuela N° 72 "La Argentina", en 1911 Dir. De la escuela de Naicó
Zabala, Admiranto	4	Dir de escuela de Hornito, Pcia de San Luis
Romero, Félix	4	Director de la Escuela de Varones de Victorica
Natale, José	4	Presidente de la entidad Gremial docente nacional: Asociación Democrática Escolar (3).
Quiroga de Dryander, Palmira	4	Maestra de la Escuela de Niñas de Int. Alvear, luego ejerció en Bernasconi. Delegada de la Asociación.

**Fuente:** Elaboración propia en base a la *Revista de la Asociación de Maestros "Primer Centenario de Mayo"*, a partir del N° 30 *Revista de Educación de los Territorios Nacionales (1910-1914)*. General Pico.

El grupo reconocía como líderes naturales a las figuras de los inspectores. La autoridad de Raúl B. Díaz era indiscutible; junto a él, su maestro, Saturnino Camarero<sup>46</sup>, de dilatada trayectoria en el Territorio, publicó en la revista uno de

46 Saturnino Camarero: nació en 1832, en la Provincia de Burgos, Castilla. Estudió en la Escuela Normal de Burgos donde alcanzó el título de Maestro de Instrucción Primaria Elemental, luego pasó a realizar estudios complementarios para Maestro de Instrucción Superior en la Escuela Normal Central de Madrid, allí estudió también matemáticas y dibujo, para poderse dedicar a operaciones de arquitectura, agrimensura y geodesia. La restauración borbónica en España de 1874 lo obligó a trasladarse a la Argentina. A pedido del Inspector de Colegios Nacionales y Escuelas Normales, José María Torres, y del Gobierno de San Luis fue nombrado

los primeros estudios de geografía regional. A ellos se sumaban algunos autores como José Zubiaur<sup>47</sup>, Domingo Mantovani<sup>48</sup> que ocuparon cargos de relevancia, como funcionarios o directores de escuela y se conformaron en los referentes de los nuevos posicionamientos disciplinares e intelectuales. Los recorridos biográficos de esas figuras compartieron distintas perspectivas y espacios comunes en lo laboral e ideológico. Es relevante también la profusa producción de Raúl B. Díaz y de Mariano Arancibia. Algunos de sus artículos daban cuenta de ciertas prácticas intelectuales autónomas respecto de las reglamentaciones vigentes. Por ejemplo, según la normativa, los inspectores no estaban autorizados a reproducir artículos en medios periodísticos (Teobaldo, 2005, p.28), sus escritos debían restringirse a producciones de carácter administrativo y burocrático.

En el seno de la agrupación organizada en General Pico, convivían dos sectores generacionalmente diferenciados. Un grupo estaba conformado por una primera generación de docentes extranjeros<sup>49</sup>, de formación laicista, vinculados a grupos anticlericales, adherentes a principios republicanos fuertemente cuestionados por diversos sectores, factores que se constituyeron en la antesala de una migración forzada en la segunda mitad del siglo XIX<sup>50</sup>. Se podría pensar que esos actores tuvieron alguna incidencia en la formación de un clima de ideas que pro-

---

Director de la Escuela Graduada de Benca, primera y única que por entonces había en la provincia. En ella estuvo por espacio de cuatro años, entre 1874-1878, fue allí maestro de Raúl B. Díaz. (1911, 9 de noviembre). Saturnino G. Camarero. *RAMPCM*, 17, pp. 44-45.

47 José Benjamín Zubiaur fue uno de los principales ideólogos del grupo, evidenciaba además estrechos lazos de amistad con el gobernador Felipe Centeno.

48 Domingo Mantovani, había nacido en Italia, se graduó de maestro en Milán y luego se trasladó a Uruguay, allí dirigió la "Escuela Superior" de Rocha, fundó el "Instituto Nacional" de Montevideo, en 1882, bajo el asesoramiento pedagógico de Francisco Berra. Hasta donde hemos podido indagar, no tenía un parentesco directo con Juan Mantovani. Fue el primer director del "Instituto Lavalleja". También se destacó como periodista en diversos diarios de circulación nacional, como *El Día*, *La Razón*, *El Diario del Plata*. Con posterioridad, a pedido de las autoridades de Corrientes (1898-1899) organizó en esa provincia algunas instituciones educativas, luego se trasladó a Chaco, Formosa, y Misiones donde dirigió la Escuela Superior de Posadas. En 1909 fue trasladado al Territorio Nacional de la Pampa, por recomendación de Benjamín Zubiaur, como director de la escuela de varones de General Acha, donde permaneció hasta 1911, a pesar del descontento del pueblo de esa localidad, fue designado para fundar y dirigir la escuela de Ingeniero Luiggi, permaneciendo allí hasta 1915, donde creó su "escuela modelo". En abril de 1915 fue trasladado a Santa Rosa como director de la Escuela "Domingo Faustino Sarmiento", cargo que desempeñó hasta su muerte, acaecida en 1916. Tuvo reconocimiento entre la docencia local y dilatada trayectoria en distintos emprendimientos editoriales como *El Monitor de la Educación* y el Diario *La Capital*. Sus ideas sustentaron el proyecto educativo "Ciudad Escuela Mitre". Allí planificaba la participación de los niños en el gobierno escolar, organizado en base a los principios representativos y la división poderes, el gobierno estaría conformado por tres cuerpos elegidos democráticamente entre el alumnado. 1906, Mantovani, Domingo, Ciudad Escuela Mitre. *El Monitor de la educación común*, (403-408), pp-35-37. Según las investigaciones de Marengo (1998:132), la experiencia Ciudad Escuela Mitre, fue implementada en el Territorio Nacional de Misiones, en una escuela de Posadas, también Territorio Nacional; en una institución dirigida por Domingo Mantovani, bajo los lineamientos pedagógicos del Inspector Carlos Vergara. También se mostró partidario de la Reforma Saavedra Lamas de creación de una escuela intermedia (1915-1916), basado en los escritos del normalista disidente Víctor Mercante (Dussel, I. 1997, p.116).

49 En el Territorio Nacional de La Pampa, compartieron ese perfil generacional ese perfil generacional, los itinerarios de Saturnino Camarero, Juan Sansinenea Miguel de Fougeres y Domingo Mantovani.

50 En esa línea se cuenta con un estudio de Hugo Biaggini (1995).

piciaría, junto a otros elementos de la dinámica política y social, la emergencia de planteamientos de los distintos grupos reformistas<sup>51</sup>. Además de ese núcleo más experimentado y socialmente reconocido, la revista abrió un espacio a algunos jóvenes maestros territorianos que iban adquiriendo una cierta visibilidad a través de sus publicaciones en distintos medios de prensa locales. De ese sector fueron representativos los perfiles de Félix Romero<sup>52</sup>, Lorenzo Jarrín<sup>53</sup> y Ludovico Brudaglio<sup>54</sup>.

## 5. Los avatares de la Asociación

La trayectoria de la revista estuvo signada por las relaciones con las autoridades del CNE. Las primeras líneas de tensión se evidenciaron a partir del N° 7, cuando aparecieron publicadas críticas a las autoridades del Consejo por haber incumplido con la promesa del pago de pasajes a docentes para las celebraciones del Centenario<sup>55</sup>. A partir de la edición del 09-03-1911, varios artículos se publicaron anónimos y se incluyeron cuestionamientos a la gestión educativa, como la falta de inversión en el área, la necesidad de homologar los títulos de la Escuela Normal de Santa Rosa, la insuficiencia del monto de las becas para los alumnos

---

51 En el plano nacional, ver Zimmermann, Eduardo (1995). En el espacio de la docencia, el debate con los sectores más democráticos radicalizados, es analizado en Lionetti, Lucía (2007, pp.106-107).

52 Félix Romero nació en La Rioja, luego su familia se trasladó a Victorica, allí se desempeñó como ayudante del maestro Miguel de Fougères, desde 1895, luego se recibió de maestro, se desempeñó como maestro de la Escuela N° 7 de Victorica, después de 1914 fue ascendido a Director de la Escuela de Chacras de la misma localidad. Allí fundó en 1913 La revista *La verdad*, dedicada a “sociología, arte, educación e industria”, en 1929 se trasladó a Telén, donde promovió el Centro Socialista y la Biblioteca Rivadavia (Asquini y Sapegño, 2002, p. 148).

53 Manuel Lorenzo Jarrín nació en España en 1883, era oriundo de la ciudad de Ferrol. A los 17 años, con el título de bachiller, emigró a la Argentina a trabajar como administrativo en el comercio de ramos generales de su tío, Eduardo Ares Jarrín, en la localidad de Victorica. Su trayectoria se repartió entre las actividades de docencia y de periodismo. En Victorica comenzó su labor como columnista en distintos periódicos y revistas locales, colaboraba para la Revista *La verdad*, publicación dedicada a “artes, sociología e industria” que dirigía Félix Romero, maestro que militó en las filas socialistas, que hasta 1914 director de la Escuela de Varones de Victorica (Asquini, 2002, p.148). También mandaba publicaciones al periódico *El Heraldo* (1909-1920) dirigido por Dr. Juan Giménez, de orientación radical (Etchenique, J. 2001, p. 107). Trabajó como docente en otras localidades de áreas rurales como Simpson, Colonia Emilio Mitre (1913-1918) y Cachirulo. Hasta su muerte (1942), vivió en Toay, allí editaba su propio periódico: *La linterna* (1921). Escribió notas en *Germinal*, órgano de prensa del Partido Socialista y en los años veinte se transformó en uno de los columnistas permanentes del Diario *La Capital*.

54 Nació el 7-09-1878 en Andria, Bari, Italia. Allí cursó estudios de arte y en 1903 arribó a la Argentina. Estudió magisterio en la Escuela Normal de Santa Rosa, donde egresó en 1912. Según lo presentaba Domingo Mantovani en su columna de *La Capital de 1916, abril 08*: La vida nueva del maestro nuevo: “Un maestro de la escuela normal de Santa Rosa, de la capital de la Pampa; un maestro joven salido ayer nomás de las aulas de los cursos docentes, el Sr. Ludovico Brudaglio, no se satisface con señalar con el puntero las bellezas geográficas de la Argentina a sus discípulos [...]”. En el ámbito político-periodístico se desempeñó como corresponsal de prensa del Partido Georgista y, junto a su hermano editó el periódico *Ráfagas* en General Pico. Ver datos biográficos (Asquini, 2001, p.38).

55 Véase nota editorial: Los maestros y el Consejo Nacional. *RAMP*CM. 7, 09 de enero de 1911, p. 1.



de las escuelas normales, los sueldos irrisorios de los docentes y la defensa de los maestros ante conflictos gremiales en la provincia de Buenos Aires<sup>56</sup>. Como corolario, Ricardo Ferreyra debió renunciar a la Presidencia de la Asociación, a causa de su traslado a Colonia Sarmiento. Ante el conflicto, las autoridades apelaron entonces a su traslado al territorio patagónico como forma de sanción y desarticulación del movimiento gremial docente.

Los avatares de la asociación denotan la dinámica de una organización con fuerte impronta corporativa, que se fue abriendo por momentos hacia otras instancias, en diálogo con organizaciones gremiales docentes más autónomas. Como ya se ha esbozado aquí, en un principio, la entidad dependía, en gran medida, de las decisiones de la Inspección General. La inspección impulsaba una “organización gremial”, pero limitada, “tutelada” y normativizada desde la agencia estatal (González Leandri, 2001, p. 527). En ellas, era central la figura del inspector, que impulsaba diversos tipos de asociaciones como cooperativas gremiales, asociaciones de lectura, mutuales, la asociación “todos a la escuela”, entre otras. El inspector era el vocero de la asociación en eventos nacionales como el Congreso Pedagógico realizado en San Juan, en el transcurso del año 1911.

La segunda etapa de la línea de la revista estuvo signada por el intento de la Inspección General de Escuelas de conseguir mayor autonomía de las autoridades ministeriales<sup>57</sup> - corresponde a los N° 16, del 09-10-1910 al N° 29, del 09-11-1912- y por los alcances del conflicto docente, en el marco general de un clima de época atravesado por el cambio conflictivo de régimen político. En ese momento, los reclamos autonomistas cobraron mayor presencia entre los maestros. La autoridad interpelada era el Congreso Nacional y la demanda principal giraba en torno de un mayor presupuesto educativo, aunque en forma adyacente se denunciaba el relego de los Territorios Nacionales.

Las propuestas en esa coyuntura no se circunscribían a la prédica educativa ilustrada, sino que avanzaban en planteamientos concretos de índole política, profesional y gremial. Para ello, apelaron a las autoridades del ministerio de Justicia e Instrucción Pública y también proyectaron intervenir en la arena política a través de la representación parlamentaria. La propuesta fue publicada en la sección “Varias”:

El distanciamiento de los maestros, profesores e inspectores, con respecto a las autoridades directivas de la enseñanza primaria, normal y secundaria, no puede ser más grande, más grave, más visible.

(...) Las causas de ese divorcio con la gran masa de educadores son varias; pero por ahora sólo señalaremos la principal: las personas que

---

56 Véase La asociación de maestros de la provincia de Buenos Aires y las autoridades escolares, *RAMPCM* 7, 30 de marzo de 1911, p 1-2.

57 Esta oposición también se puede leer en clave de editorial: en este periodo se publicaron críticas a publicaciones que avalaban las políticas del CNE: “Los miopes de inteligencia se burlan sarcásticamente de las instituciones dignas “creadas y sostenidas” con vuestros esfuerzos, no reconocen los grandes beneficios materiales y morales que os proporciona la asociación “Pro-maestros”, “El Magisterio” y la “Liga Nacional de Maestros”, esos mismos hombres crueles gritan desaforadamente expresando que no cultiváis la literatura pedagógica y docente, creen que “El Despertar”, “El Monitor” y algunos boletines oficiales son luces de bengalas” ( De lo sublime a lo ridículo. *RAMPCM* 26, 09 de agosto de 1912, p.17).

componen las autoridades directivas no son educadores con dominio amplio y profundo de la ciencia de la educación. Son políticos, cuando no sectarios, y están inhabilitados por lo mismo para hacer lo más conveniente a los intereses del niño y la sociedad. Carecen de poderoso y comunicativo entusiasmo por la causa, de disposición y tiempo para consagrar todas las energías á levantar el nivel profesional de los maestros, profesores e inspectores, a cultivar el espíritu de cooperación con ellos, a despertar y estimular la opinión pública.

Bien venido sea, pues el movimiento de opinión gremial que acaba de iniciarse y pedirá al Poder Ejecutivo y al Congreso, que reorganice oportunamente el Consejo Nacional, llevando a la Presidencia, cargos de vocal, etc., educadores de verdadera reputación, capaces de unir al Consejo con la masa docente y salvar a la escuela común de la crisis pedagógica por que atraviesa (*RAMPCM* 22, 09 de septiembre de 1912, pp. 40-41).

Distintas fracciones del poder discutían las nuevas prácticas políticas en el contexto de la sanción de la Ley Sáenz Peña. El sector que nucleaba a diferentes asociaciones docentes del país promovía alternativas diferenciadas para lograr reconocimiento y participación en el plano nacional. La participación en la esfera política, a partir de la representación gremial docente -que en la retórica de Julio Barcos aparecía como la “república del magisterio”<sup>58</sup>- marcaba el horizonte a seguir. Raúl B. Díaz fue un agente central para la ejecución de ese programa. Como lo ha advertido Lucía Lionetti, Raúl B. Díaz había propuesto, en el Congreso Nacional de Córdoba de 1912, un proyecto que postulaba que la presidencia del CNE debía estar ocupada “por un educador con verdadera autoridad profesional” (2007, p.137). En ese contexto, Carlos Vergara, una de las plumas más audaces del sector, llegó a proponer como alternativa la representación política de los maestros en el Congreso Nacional. La idea de sumar voluntades se articulaba con la emergencia en la práctica de numerosas asociaciones docentes que intentaban integrarse formando una confederación<sup>59</sup>.

---

58 Discurso pronunciado en la Congreso constituyente de la Confederación Nacional de Maestros, llevado a cabo en Buenos Aires. Barcos J. (1914, 9 de marzo) Confederación del Magisterio. Su organización; discursos (*Revista de Educación de los Territorios Nacionales*, (42-45), p. 41).

59 Las asociaciones que enviaron delegados al Congreso Constituyente de la Confederación Nacional del Magisterio 1913, cuyo orígenes reconocidos fueron el Congreso Pedagógico de San Juan de 1911, fueron quince entidades: “la Liga Nacional de Maestros, El Magisterio, la Asociación de Educación Física, la Liga Nacional de Educación y la Liga de Educación Racionalista de esta Capital, las asociaciones de maestros de la Provincia de Buenos Aires, de Mendoza, de San Juan, de Catamarca, de Salta, la Sociedad del Profesorado y del Magisterio del Rosario, la Liga del Magisterio de Santiago del Estero, la Asociación de Maestros Raúl B. Díaz de Misiones, Asociación de Maestros de Neuquén, la Asociación de Maestros Primer Centenario de Mayo de Pampa Central y el círculo de Magisterio de Tucumán [...] La comisión quiere dejar constancia de que en esta su tarea no ha buscado el apoyo oficial, no como una significación de resistencia a las autoridades constituidas, sino considerando de que este importante movimiento argentino debía ser obra de su propio esfuerzo, levantando así una barrera entre el porvenir que abre su aurora en este instante y el pasado en que el estado providencia ejercía un despotismo mayor cuanto más le abandonaban sus derechos, garantías y deberes los ciudadanos y los gremios[...] (Barcos, J. *Revista de Educación de los Territorios Nacionales*, 09 de marzo de 1914, p. 35).

Como ondas sonoras que se acomodan a los oídos de todos, flota en el ambiente una idea que se magnifica ella misma por su bondad. Nos referimos al propósito acariciado por un selecto grupo de maestros de la Capital y Territorios Nacionales de solicitar a ciertos partidos políticos se incluya oportunamente en la lista de sus propios candidatos a diputados el nombre de algún profesor o maestro normal que por sus condiciones e inteligencia, ..., pueda realmente representar en el Congreso Nacional a la vez que á sus electores á los maestros, defendiendo los altos intereses educacionales, combatiendo las corruptelas, haciendo dictar leyes que salvaguarden y favorezcan la cultura política, protejan al maestro hoy abatido y abandonado, concluyendo de una vez con las tiranías intelectuales basadas en la superioridad jerárquica. Flota en el Ambiente (RAMPCM 22, 09 de abril de 1912, p. 43).

La estrategia corporativa, según Adrián Ascolani (1999, p. 98), fue una característica estructural de las asociaciones docentes argentinas y condicionó su accionar gremial. Sin embargo, más allá de las dinámicas asociativas, estas propuestas parecen también estar en consonancia directa con la etapa transicional del sistema político. En esa coyuntura particular, una fracción representativa de los maestros adhirió a la perspectiva que postulaba la defensa de los intereses sectoriales a partir de una dirigencia selecta que representaría a los docentes en el Congreso<sup>60</sup>. De esta forma, los tiempos transicionales y de crisis de legitimidad (Míguez, 2012, p. 26) que sirvieron de marco para el advenimiento de la Ley Saénz Peña, incentivaron la emergencia de distintas proyecciones y alternativas políticas, que tuvieron especial repercusión en los espacios más marginales de reciente configuración.

En esta instancia, la propuesta de una representación política organizada sobre la base de una sectorización profesional fue esgrimida desde sectores reformistas, impulsores de prácticas escolares más democráticas, que plantearon propuestas innovadoras al sistema educativo. Sus reclamos daban cuenta de los horizontes e inquietudes del grupo, en consonancia con una organización estatal de carácter corporativo. Tales planteos eran esgrimidos desde algunos sectores políticos disidentes, que impulsaban otras formas de representación en oposición al sufragio de lista incompleta<sup>61</sup>.

En 1912, al mismo tiempo que se publicaban en la revista los proyectos y discursos de los diputados socialistas y radicales, el entonces secretario y luego presidente de la Asociación de Maestros, Juan R. Garro, advertía sobre la

---

60 Inés Dussel plantea que Ernesto Nelson, como exponente de las filas democrático radicalizadas: “la limitación del gobierno a los científicos especializados tampoco era algo deseable, por principio y por oportunidad: el campo intelectual argentino no ofrecía muchos alicientes”. En cambio, coincidimos con la autora en algunos de los resultados de este proceso, las derivas de estos planteos hacia el sindicalismo: “Julio Barcos, Florencia Fossatti, Angélica Mendoza, Leonilda Barrancos optaron más bien por la inscripción dentro del *sindicalismo docente* y por la alianza con las experiencias renovadoras” (1997, p. 147).

61 Las discusiones entre los distintos sectores acerca de la representación parlamentaria han sido estudiadas por Persello (2012, pp. 109-111).

necesidad de escuchar a los propios representantes del magisterio, siguiendo la línea esbozada por Vergara<sup>62</sup>, Romero Brest y otros:

El incansable luchador Doctor Vergara predica la representación del magisterio en el Congreso, la Liga fortifica día a día sus trincheras de defensa con medidas acertadas, y los Diputados Cantilo, Gallo, Palacios y otros, parecen estar dispuestos a tendernos un puente de plata para que salgamos del purgatorio inmerecido en que vivimos.

(...) Cuando en la lucha se lleva por bandera la defensa de una causa noble grande y justa no se dan traspiés; los que hoy hacemos y decimos algo en pro de nuestra suerte estamos seguros de no extraviar el camino al reclamar justicia de los poderes públicos, de aquellos hombres amables, corteses y que jamás se contradicen, según el juicio cáustico del tribuno Jaurés.

Justifiquen, pues, los hombres públicos la actitud de los maestros y se convencerán de que también saben reclamar lo propio, y entonces se completará para el magisterio una era de completa tranquilidad. Garro, J. (*RAMPCM* 26, 09 de agosto 1912, pp.14-15).

Es importante tener en cuenta también que de acuerdo con los cánones legales de la época, la participación política formal les estaba vedada a los docentes y a los empleados de la administración pública en general<sup>63</sup>; dicho marco legal era motivo de preocupación y fue publicado en la revista; además, el tema también había sido debatido en las conferencias de maestros. No obstante, los itinerarios estudiados, en consonancia con algunas investigaciones que focalizaron en contextos territorianos de la Patagonia (Teobaldo, García y Fernández, 2001, p. 360; Lionetti, 2013) han dado cuenta de una destacada presencia de algunos maestros en la vida política local, quienes más allá de las limitaciones legales, participaron activamente de las organizaciones políticas a través de múltiples actividades de militancia vinculadas con el accionar intelectual.

En los números siguientes, la publicación puso de manifiesto la adhesión del grupo a los proyectos legislativos impulsados por el Partido Socialista y de algunos diputados radicales en el Congreso Nacional<sup>64</sup>. Las propuestas estaban

---

62 La información publicada en la revista induce a esbozar, al menos en el marco de la peculiar coyuntura histórica que nos ocupa, otras lecturas de los textos de Vergara: “la filosofía de Vergara tenía coincidencias con los métodos y criterios pedagógicos del Instituto Libre de Enseñanza fundado por Giner de los Ríos, sobre el cual Vergara tenía conocimiento, aunque se diferenciaba de él en la neutralidad política que sostenía” (Carli, 2003, pp. 132).

63 Un decreto reglamentario de la nueva ley electoral, publicado en la Revista disponía: “Art. 17: Los jefes de las reparticiones de cualquier categoría que sean, y los empleados de las misma que figuren en comités de partidos o hagan propaganda a favor de candidatos determinados serán suspendidos de sus empleos, y en caso de reincidencia, serán exonerados. Varias. Decreto reglamentario de la nueva Ley Electoral (*RAMPCM* 23, 9 de junio de 1912, pp. 41-42).

64 Se hace necesario tener en cuenta aquí que el Partido Socialista se estaba organizando a nivel territorial, con importante presencia en las ligas agrarias de Antonio Buira y Luis Denegri en el conflicto agrario de finales de 1912 (Diez 2002, 201), aunque formalmente constituyó su primer centro en Santa Rosa, en el año 1913 (Valencia, 2008, p. 417). El Partido Radical fue fundado en el Territorio el 12-05-1916 (Folco y Lanzillotta, 2008, p. 397). En ese contexto esas publicaciones se constituirían en un temprano mecanismo de difusión de

vinculadas con reivindicaciones salariales y mejoras en las condiciones de trabajo y ocuparon un espacio de importancia en la revista<sup>65</sup>. Además de las demandas puntuales, la línea editorial, en general, evidenciaba coincidencia con las propuestas socialistas en lo concerniente a la representación parlamentaria, como mecanismo privilegiado para transformar la situación social y resguardar los intereses del sector. Al respecto, las trayectorias personales mencionadas en el apartado anterior advierten sobre la filiación socialista de varios de los principales colaboradores de la publicación.

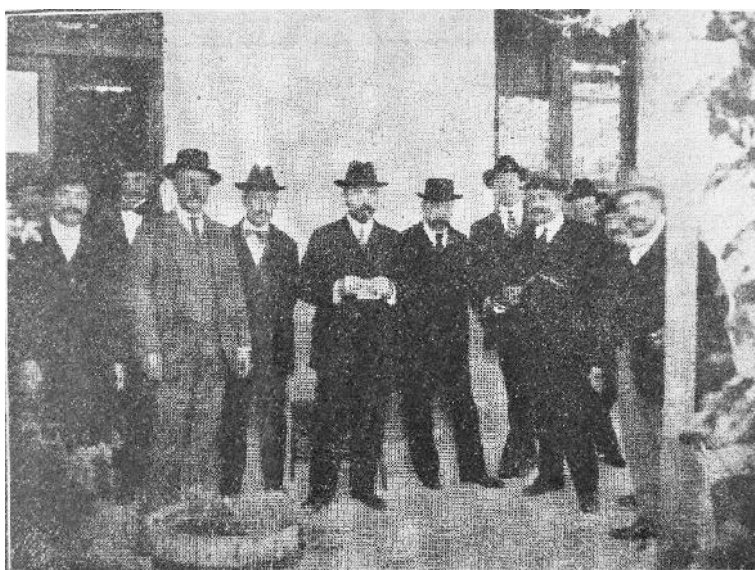


Foto y epígrafes publicados en *Revista de Educación de los Territorios Nacionales* 30 General Pico, 9 de julio de 1913, p. 18.

GENERAL PICO. — Visita de los diputados socialistas doctores Justo y Repetto a las escuelas, acompañados del inspector señor Arancibia, encargado escolar, inspector de policía y algunos vecinos.

Durante la segunda etapa de la revista, el movimiento gremial alcanzó mayor conflictividad en el plano nacional<sup>66</sup> y se esbozaron reclamos propios del

---

algunas líneas políticas, servían para dar a conocer algunos líderes, así como también la labor legislativa de los nuevos partidos nacionales.

65 Proyecto de ley de Juan B. Justo acerca de la creación de escuelas públicas, (1913, octubre 9) Contra el Analfabetismo. Un buen proyecto de Ley. *Revista de Educación de los Territorios Nacionales*, 4, (40), p. 29. También aparece como bibliografía recomendada para conocer la labor legislativa de Justo el texto de su autoría: *La obra parlamentaria*, p. 42. Se publicaron además el Proyecto del Diputado Cantilo acerca de la creación de una comisión que estudie las condiciones de trabajo docente, labor que culminó en el aumento de sueldos en un 20 % para todas las escalas. Ver también (9 de junio de 1912). En Pro del magisterio: *RAMPCM* 24 y 25, 09 de junio de 1912, pp. 61-65; Palacios, A. En Pro del Magisterio. *RAMPCM* 26, 9 de agosto de 1912, pp.39-43.

66 En 1912, Julio Barcos, Leonilda Barrancos y otros docentes nucleados en la Liga Nacional de Maestros iniciaron una huelga; en 1913, fueron exonerados junto con el grupo firmante que pedía el relevo de las autoridades del CNE. Se expulsó, entre otros, al inspector técnico, Próspero Alemandri (Puiggrós, A. 2003, p.105).

magisterio local ante la Inspección General<sup>67</sup>. Con este conflicto termina la segunda etapa de publicación.

Las transformaciones de la tercera etapa de la revista se vieron acompañadas por cambios sustanciales en el área de las políticas educativas. El CNE fue presidido por Pedro Arata –tras la renuncia de Ramos Mejía–, mientras la asociación local continuó bajo los influjos del inspector Arancibia, sin modificaciones en puestos clave de la comisión directiva. La revista reapareció el 09-07-1913, después de ocho meses. El N° 30 recibió el nombre de *Revista de Educación de los Territorios Nacionales*. El cambio es indicativo de la pérdida del carácter gremial-asociativo y de la adopción de un perfil centrado en el profesionalismo. Así, la publicación se transformaba en portavoz de todos los maestros de los Territorios, abriéndose a un espacio de circulación más amplio. A este período corresponden sus siete últimas ediciones publicadas entre julio de 1913 y marzo de 1914. Se evidenciaron entonces cambios en los lineamientos y en las redes del grupo editor: los autores locales se limitaron a escribir notas vinculadas a propuestas didácticas, al mismo tiempo que estrecharon relaciones con otro tipo de asociaciones gremiales extraterritorianas, menos combativas, con un perfil más centrado en el profesionalismo, como la Asociación Democrática Escolar, cuyo presidente era José A. Natale<sup>68</sup>. Uno de los temas convocantes fue el Congreso Nacional del Niño, evento que reunió a varios autores que integraban el movimiento, junto a políticos socialistas, médicos y funcionarios. El tratamiento del tema tuvo una extensa cobertura, así como también se abocaron a la publicación de estadísticas oficiales que daban cuenta de las tareas desempeñadas por la inspección.

El conflicto de mayor trascendencia, en ese último período, se presentó ante un proyecto de presupuesto enviado por el CNE al Congreso Nacional en el que se planificaban rebajas salariales y reducción de gastos de funcionamiento para los maestros e inspectores de las gobernaciones<sup>69</sup>. En tanto, la entidad piquense inició políticas de diálogo con la Sociedad Rural de La Pampa<sup>70</sup> y varios medios

---

67 Véase nota publicada en la revista, dirigida al Inspector General de parte del secretario de la asociación, Juan R. Garro y de Domingo Itria, tesorero de la misma. En el escrito los maestros reclaman por el atraso en la liquidación de los sueldos. A partir de ese número, la publicación cambió de nombre y perdió la regularidad. Garro, J. e Itria, D. Retardo en el pago de sueldos, *RAMPCM* 29, 9 de noviembre de 1912, p. 28.

68 El profesor José Natale, autor del libro de lectura: *La Base*, fue el representante del magisterio de los Territorios Nacionales en Asamblea de maestros en Capital, *Revista de Educación de los Territorios Nacionales*, aunque sin voz, pues no fue incluido en la lista de oradores. (1913, septiembre, 9) Maestros de los Territorios. Rebaja de sus sueldos *Revista de Educación de los Territorios Nacionales*, 4 (39), 09 de septiembre de 1913, pp. 42-43.

69 Los argumentos esgrimidos para la adopción de tales medidas fueron la equiparación con los salarios de las provincias y la creación de nuevos establecimientos educativos. Ver: Los maestros de los Territorios. Rebaja de sus sueldos. La actitud de los maestros de la Pampa. *Revista de Educación de los Territorios Nacionales*, 4 (41), 11 de noviembre de 1913, pp. 1-9.

70 Este grupo estaba conformado por un conjunto heterogéneo de funcionarios, periodistas y terratenientes, algunos de sus miembros detentaban vinculación con esferas estatales, su Presidente era Felipe Senillosa, algunos de sus miembros ocuparon puestos de relevancias en las agencias estatales locales.

de prensa nacionales se hicieron eco del problema del magisterio. Las políticas puestas en marcha fueron indicativas de una pérdida de poder y capacidad de gestión de la Inspección General, frente a una centralización evidente de parte del CNE.

Al correr el año 1914, los obstáculos se hicieron cada vez más significativos para los miembros del grupo editor. A las ya mencionadas tensiones con el CNE y al alejamiento paulatino de Raúl B. Díaz<sup>71</sup>, se le añadieron las dificultades económicas, que se convirtieron en factores decisivos para la clausura de la publicación. Antes de comenzar ese último período, un grupo de maestros decidió transformarse en socios sostenedores y establecieron una cuota extraordinaria de 10 pesos mensuales<sup>72</sup> para poder continuar el emprendimiento. Sin embargo, a pesar de todos los esfuerzos, el declive se hizo inevitable y la publicación dejó de aparecer a mediados de 1914.

## 6. Principales referentes y prácticas intelectuales

Los referentes citados en la publicación eran autores extranjeros y nacionales. De la nutrida gama de autores foráneos se puede citar como recurrente a Samuel Smiles. Las citas que mencionan las implicancias pedagógicas de su obra *El carácter* eran abundantes. El texto era considerado una obra clave para comprender e incentivar la formación de sujetos autónomos, condición que constituía uno de los fines principales de la escuela nueva. También fueron numerosas las alusiones a autores del positivismo como Herbert Spencer, Augusto Comte, así como también a algunos de sus detractores, entre ellos, el más nombrado fue Friedrich Nietzsche. En tanto que en materia pedagógica, eran constantes las citas de las obras de Fröebel, junto al texto *Cómo educa Gertrudis a sus hijos*, del autor suizo-italiano de Johann Pestalozzi.

Una particularidad entre los autores locales fue la referencia al sistema educativo norteamericano, considerado paradigmático para la mayoría de los intelectuales de la época<sup>73</sup>. Este discurso aparecía tanto en los textos de Raúl B. Díaz como en escritores más teóricos de la talla de Ernesto Nelson (Dussel, I. 1997, p. 129), Carlos Vergara<sup>74</sup> o José Zubiaur, quienes sostenían al sistema nor-

---

71 Se hizo definitivo en 1916.

72 El 11 de abril de 1913 se envía un comunicado a los docentes que decía: “la revista se ha visto privada de los recursos pecuniarios para continuar la vida próspera de los primeros tiempos. La mayoría de nuestros consocios permanecieron indiferentes...La revista ha sido suspendida temporariamente.” [General Pico, 11-04-1913]. Notas. Archivo la Asociación de Maestros Pampeanos, Biblioteca Popular Mariano Moreno, Museo “Lucio V. Mansilla”, Bernasconi, La Pampa.

73 Las publicaciones del propio Sarmiento, Groussac, E. Quesada y el propio Raúl B. Díaz dan cuenta de ese proceso, ver Paula Bruno (2013).

74 Nació en Mendoza en 1859, fue egresado de la Escuela Normal de Paraná. Allí fundó una especie de comuna de estudiantes, como provenía de orígenes humildes recibió una beca de investigación y se recibió de profesor en 1878, fue discípulo del maestro italiano Pedro Scalabrini. A partir de sus relaciones académicas con José María Torres, trabajó como profesor en las Escuelas Normales de Paraná y de Mendoza, desempeñándose

teamericano como arquetípico y recalaban en dos lineamientos principales: la educación práctica y el sistema descentralizado estatal, que eran considerados como coordinadas principales de las reformas del sistema educativo argentino. Además, ese sustento teórico se articulaba con la reacción de un sector de la burocracia reformista ante los tiempos de crisis, política atravesada por los distintos sectores del gobierno. Así lo expresaba Raúl B. Díaz:

La “opinión pública” es la única que decide de la calidad y el adelanto de la educación (...) El gobierno federal no invade jamás el principio de que la educación es una función de cada provincia organizada con arreglo de la Constitución. Ayuda a éstas en ciertos casos y condiciones, y sólo interviene directamente en los territorios que no han llegado al rango de provincia (...)

La nueva tendencia a nacionalizar o centralizar todas las escuelas del país, poniéndolas bajo la dirección y administración del Consejo Nacional ha venido a alejarnos más del sistema democrático. Si lo último se realiza totalmente, nuestro sistema de educación será el más autocrata del mundo, más que el de Alemania y Francia (Díaz, *RAMPCM*, 16, 09 de octubre de 1911 pp.4-6).

En el caso del Territorio, los posicionamientos sostenidos por algunos agentes estatales tenían lógicas dispares de los discursos y las políticas ministeriales. A través de las políticas concretas, los inspectores fueron los agentes del Estado que tuvieron mayor permanencia e influencia en el ámbito territoriano: marcaron lineamientos a seguir en materia educativa e impulsaron estrategias e incentivaron prácticas de descentralización para dotar de mayor autonomía a las distintas jurisdicciones.

El discurso aglutinador, que marcaba los contornos identitarios del grupo renovador, articulaba las nuevas prácticas educativas con el compromiso social e intelectual de los maestros. Para ese grupo, la condición de docente implicaba una serie de actividades que se extendían más allá de las paredes del aula. Esa misión polifacética abarcaba la necesidad de propiciar el cambio social, intervenir en el medio, a través de distintas estrategias esbozadas desde representaciones de la sociedad y la cultura todavía muy ancladas en principios racialistas<sup>75</sup> y positivistas-ilustrados, cuyo sustento principal era el paradigma cientificista (Lionetti, 2007, p. 98). Esto se traducía en el impulso hacia una serie de prácticas como la creación de bibliotecas, mesas de lecturas, escuelas para adultos; así como tam-

---

también en la Inspección de Escuelas Normales y Colegios Nacionales, fue nombrado Inspector de Escuelas en la Provincia de Mendoza. Allí tuvo una trayectoria semejante a la de Raúl B. Díaz en La Pampa; funda una revista: *El Instructor Popular*. También ocupó el cargo de Director de la Escuela Normal de Mercedes, implementando una nueva metodología más libre y democrática, que derivó en conflictos con las autoridades del ministerio. Con posterioridad, fue nombrado primer Inspector Técnico de las escuelas de Capital, en estrecha relación con Zubiaur, en ese entonces vocal del CNE. (Parte de los datos fueron extraídos de la síntesis biográfica que publicó Enrique Stieben, en 1938, titulada: Carlos M. Vergara, el utópico, pp.124-126).

<sup>75</sup> La problemática étnico-racial aparece en forma recurrente como uno de los problemas centrales en torno a la definición de nacionalidad, aunque el grupo no evidencia un discurso común, sino matices muy variados entre los distintos autores.



bién postulaban la necesidad de hacer extensivo el discurso civilizador a sectores más amplios de la población a través de la impresión de folletos, periódicos y revistas de circulación local. Las propuestas más renovadoras discutían el rol del Estado en el sistema educativo y proponían otras instancias alternativas de aprendizajes, inspiradas en una metodología más democrática y en una concepción diferente del proceso de aprendizaje y de la psicología infantil, que servían como presupuestos para la incorporación de una serie de prácticas más participativas como la difusión de las asociaciones infantiles y las asociaciones populares de educación, entre otras.

Los principales referentes argentinos del discurso pedagógico escolanovista eran algunos autores que esbozaban una interpretación de las problemáticas educativas propias y proponían un distanciamiento con otros discursos pedagógicos homogeneizadores. En la particular coyuntura política e intelectual generada en los albores del centenario, se hizo más visible las fisuras y los alcances de estas prácticas en los contornos más permeables del entramado regional.

Carlos Vergara era reconocido como el referente teórico del grupo y líder indiscutido del “movimiento renovador” y entre 1913-1915 fue designado Inspector Técnico de la Capital Federal<sup>76</sup>. Más allá de su prédica en favor de la representación política de los maestros en el Congreso Nacional, su obra propiciaba la transformación social, a través de una “revolución pacífica”, gestada a partir de una educación más autónoma del niño y de un sistema educativo descentralizado. Uno de los aspectos más innovadores de su tesis apuntaba a abrir el juego a la participación popular en la dirección de la educación: el “gobierno propio escolar” estaría en manos de asociaciones civiles de padres, maestros y del pueblo en general (De Luca, A. 1998, p. 62); al mismo tiempo, postulaba una práctica escolar centrada en la autonomía del sujeto, que eliminara los castigos, el verbalismo y el enciclopedismo. Esta nueva educación formaría ciudadanos más libres y comprometidos. Ellos serían los creadores de una política y una sociedad verdaderamente republicanas. El pedagogo le adjudicaba a las prácticas educativas de su época un carácter opresor de la naturaleza infantil. Su discurso se presentaba crítico frente a la expansión del sistema escolar centralizado, el normalismo y la hegemonía de la didáctica positivista (Carli, 2003, pp.124-125).

Raúl B. Díaz reconoce los aportes y las limitaciones de los planteamientos de Vergara. El siguiente fragmento es ilustrativo de las tensiones emergentes entre las autoridades de la Inspección y las posturas más renovadoras. Advierte acerca

---

76 Según los estudios de Lucía Lionetti, el pensamiento de Vergara, siguiendo los cánones de la formación pedagógica de la época, se nutrió de distintas corrientes, como elementos cristianos del krausismo, del positivismo, alternados con el evolucionismo no racista y con el naturalismo optimista (2007, p. 112). Para Carli fue el principal referente del krausopositivismo y el precedente más importante del movimiento de la escuela activa en la Argentina: “la obra de Carlos Vergara ha sido evaluada en forma diversa. Tedesco sostiene que el pedagogo carecía de un pensamiento riguroso (1986:270). Roig por su parte destaca el hecho de que el positivismo concentró de modo exclusivo la tarea de dar forma a una ciencia argentina, y que al krausismo le quedó en todo caso el quehacer ético pedagógico (1969:51), Franco califica a Vergara de pedagogo fragmentario (1982:71), Puiggrós lo rescata como referente de una visión democratizadora de la instrucción pública (1991)” (Carli, 2003, p. 137).

de la disyuntiva entre poner en práctica nuevos lineamientos pedagógicos como parte de la práctica profesional y una transformación más profunda del sistema educativo. La perspectiva de la inspección incita a inclinarse por la primera alternativa, más acorde con la concepción de un sistema educativo direccionado a través de la Inspección de Escuelas, que se arrogaba ciertos los mecanismos de dirección y control:

Durante las clases “largas y crueles” los alumnos están completamente ajenos a la vitalidad y el encanto de la observación, de la expresión del pensamiento, de la acción consistente en imitar, trabajar, combinar y crear, componentes de la fórmula dada por sabios y completada por Froebel.

(...) Vergara es el argentino que mejor ha comprendido el concepto de la personalidad, el que más se ha esforzado por entenderlo y explicarlo, el jefe aquí de este nuevo movimiento; si bien a veces toca los extremos a que llegaron Rousseau y Tolstoi (Díaz, *RAMPCM* 23, 09 de mayo de 1912, p.3).

De todas maneras, cabe preguntarse por las apropiaciones que los encargados de la Asociación hacían de los escritos de Vergara<sup>77</sup>. A través de la secuencia y selección realizada de la obra de ese pedagogo argentino, es posible delimitar algunas de las claves de lectura del grupo. Sus escritos fueron retomados por los editores, al menos en los inicios de la publicación, en sus facetas menos innovadoras, más biologicistas y no tan comprometidas. La selección de los textos estaba en consonancia con la trayectoria de los conflictos con las autoridades educativas<sup>78</sup> y también puede vincularse con los lineamientos editoriales marcados desde la Inspección General. Sus planteamientos más transformadores fueron dados a conocer en la segunda etapa de la publicación y, de manera indirecta, a partir de las derivas del libro “*La Revolución Pacífica*”, cuando el grupo local adhería también a su propuesta de participación político-gremial, en la etapa más conflictiva de la asociación.

Los textos de Vergara, difundidos en la revista, son ilustrativos de los mecanismos de tutelaje que operaban sobre las propuestas innovadoras en las arenas de la pedagogía. La difusión de este conjunto de saberes se vio mediada por la presencia de agentes estatales que operaron a través de las asociaciones locales para dar a conocer entre los maestros territorianos versiones más matizadas, en consonancia con los planteamientos de la Inspección.

Así, la asociación no siguió los lineamientos de discursos oficiales externos, sin embargo, tampoco respondieron taxativamente a los esquemas y planteamientos teóricos formulados por los intelectuales de las corrientes renovadoras. El movimiento tuvo como elemento innovador las nuevas formas de gestión,

---

77 Véase cuadro N° 1.

78 Los antagonismos con el C.N.E. se produjeron conflicto cuando Vergara era Director de la Escuela Normal de Mercedes, en 1889, véase “El caso Vergara, producción y exclusión en la génesis del sistema educativo Argentino” (Terrigui 1998, p. 233). Las disidencias también se manifestaron a partir de lo publicado con Vergara en la Revista “*La educación*” (Lionetti, L. 2007, p. 113).

organizadas a partir de prácticas educativas más democráticas gestadas desde el sistema educativo acorde con las disputas crecientes sobre la sociedad y la política. Esas instancias permitieron cohesionar al grupo en torno de las directivas emanadas, en su mayoría, de la autoridad de los Inspectores, aunque también hubo grietas, espacios que sirvieron para que otros sectores menos conocidos del magisterio local pusieran de manifiesto sus reclamos.

## 7. La Asociación de Maestros en las arenas políticas territorianas

Más allá de la misión social que los maestros han desarrollado en estos espacios con la participación directa en escuelas para adultos, periódicos, bibliotecas, en un contexto en que participación política directa les estaba vedada por la normativa, consideramos de relevancia la intervención de la docencia en la trayectoria política territoriana. Una de las formas que adquirió esa intervención entre la docencia pampeana se puede vincular con la emergencia de los movimientos autonomistas de reciente conformación<sup>79</sup>.

La Asociación Primer Centenario de Mayo publicó, en los primeros números de la revista de los maestros, distintas notas de Raúl B. Díaz y de Benjamín Zubiaur que predicaban, en un futuro cercano, la ampliación de la representación política del Territorio, en un contexto de adhesión a políticas generales de descentralización, fuertemente críticas de algunos discursos esgrimidos por sectores del gobierno central y del CNE. El reclamo de Zubiaur mostraba ciertas similitudes con aquellos posicionamientos provincialistas que exigían a las autoridades del gobierno nacional una autonomía amplia y directa, fundamentando sus reclamos en criterios demográficos o económicos (Gallucci, 2012, pp. 10-20).

---

<sup>79</sup> Según mencionan los trabajos Ismael Orizaola Roldán (1933) y Jorge Etchenique (2001) que han abordado esta temática los primeros indicios del movimiento provincialista en el Territorio Nacional de la Pampa aparecen de las publicaciones del Diario *La Capital*, durante la gestión del gobernador Eduardo Pico (1891-1899) y en 1894 aparece en primero en Buenos Aires y luego en General Acha la publicación *El Territorio*, dirigida por Mariano Berón y con la administración de Arturo Castro. En tanto, Marisa Moroni (2012) plantea que una de las primeras iniciativas estuvo dada por la publicación en 1901 del abogado Esteban Rollino de una serie de notas en la *Revista de Derecho, Historia y Letras* dirigida por Estanislao Zeballos, en la que discutía la legitimidad del gobernador elegido por el Ejecutivo Nacional y planteaba el desconocimiento del territorio por parte de los funcionarios nacionales. A estos precedentes siguieron las notas del Gobernador González (1906), a distintas agencias del gobierno nacional sustentando la provincialización en la cantidad de habitantes que había alcanzado el Territorio y también los informes del Inspector Raúl B. Díaz al CNE. Las prédicas se institucionalizan en 1907 cuando se creó en Santa Rosa el Comité Pro Autonomía. También fue central para ese movimiento la fundación del periódico *La Autonomía* (1908), que tuvo como artífices principales a Marcos Molas y a Arturo Castro. Numerosos trabajos han indagado desde distintas perspectivas la tardía provincialización de los Territorios Nacionales ocurrida en los años cincuenta, a pesar de que ya a principios de siglo La Pampa y otras jurisdicciones habían superado los límites demográficos establecidos por la Ley 1532 (Ruffini, 2007; Gallucci, 2012, entre otros). Para el caso del Territorio Nacional de la Pampa Central ver síntesis de los trabajos publicados en Zink, M. (2013).

Ni un solo elemento le falta a la Pampa para salir de su crisálida de Territorio y convertirse en la décimo quinta Provincia Argentina, sobrepasando en dos de ellas a varias que solo deben su existencia autónoma a un hecho histórico.

Estos dos elementos son su riqueza económica y su situación escolar. El tercer elemento, la población, que es el único que exige la ley, lo tiene seguramente, (...)

Para ser Provincia de verdad le faltará aquella cultura que solo emana de la benéfica influencia de la escuela y de la acción y preocupación cívica en posesión casi de aquella por medio de maestros preparados y de centros bien provistos; dentro de su modestia extrema se impone la necesidad de reconocerle una mayor edad legal para que desarrolle todas sus actividades propias (Zubiaur, *RAMPCM* 2, 9 de junio de 1910, p.9).

La línea editorial de la revista postulaba como prioritaria la necesidad de conseguir la representación del Territorio ante el Parlamento Nacional, pensada como una instancia que le iba a permitir generar las condiciones para alcanzar la “verdadera autonomía”, interpretada como el resultado de la evolución política y social. No obstante, además de las opiniones de las figuras más reconocidas, el tema adquirió mayor visibilidad y resonancia en la segunda etapa de la publicación, cuando se utilizó como bandera entre las plumas locales, al punto de convertirse en tema de notas editoriales. En ese contexto, los maestros pampeanos editaron algunos artículos con planteamientos que claramente excedían los marcos profesionales, impulsando reiterados reclamos de ciudadanía, así como también fuertes críticas al sistema político nacional:

Los ciudadanos que habitan los Territorios nacionales no forman parte de denominación tan hermosa, constituyen un conglomerado que no tiene la fortuna de hacer uso de sus derechos políticos en virtud de considerárseles constitucionalmente los *parias* de la Nación. Para borrar calificativo tan burdo quizá sea necesario la bula de un papa moderno que declare solemnemente que los hombres de las gobernaciones son como los ciudadanos de las demás provincias (*RAMPCM* 22, 04 de abril de 1912, p.2).

Los cuestionamientos al sistema representativo y los reclamos por los derechos de los habitantes de los territorios tuvieron un tono más bien declamativo, no llegaron a plasmarse en análisis más programáticos y específicos del contexto social pampeano. Las notas publicadas en esta etapa ahondaron en la demanda presupuestaria-parlamentaria, que afectaba directamente al relegado sistema educativo de los Territorios Nacionales, al tiempo que identificaba a las redes y a la corrupción del sistema político como principales responsables de la situación. En tanto, otros artículos también sentaban opinión sobre propuestas de los distintos proyectos autonomistas, enfatizando en las problemáticas de las jurisdicciones, funciones y de los recursos para financiar el sistema educativo.

Sin embargo, las actuaciones, las demandas y las redes que sustentaban el movimiento docente tuvieron alcances inmediatos; sentaron un precedente de relevancia que debió incidir para que el CNE autorizara en 1916 a los maestros pampeanos a participar formalmente de los movimientos autonomistas, aunque desde una posición “apartidaria”. Esta resolución del CNE, fundada en las gestiones anteriores de figuras como las de Raúl B. Díaz y Benjamín Zubiaur, puede considerarse como uno de los principales corolarios de esta trama y se concretó en la práctica a partir de un proyecto que elevó a esa institución Felipe Miguenz, el director de la Escuela de Trenel (Orizaola Roldán, 1933, p.307). Estas instancias conformaron un sector del magisterio fuertemente imbuido de esos reclamos<sup>80</sup> y, dados los alcances del asociacionismo docente, es dable pensar que todas estas instancias constituyeron precedentes importantes para la expansión y consolidación de los movimientos provincialistas, en el territorio pampeano. Se configuraba así un espacio propicio para la emergencia temprana de las luchas autonomistas, lo cual generaba una situación diferencial respecto de otros Territorios Nacionales<sup>81</sup>.

A manera de síntesis, se puede advertir, a partir este recorrido, en algunas facetas de la asociación de maestros vinculada a la figura Raúl B. Díaz, un intento por consolidar un grupo de profesionales y de productores culturales más autónomo, en los márgenes de la burocracia estatal que adquirió contornos particulares en el marco de una sociedad recientemente repoblada, en un espacio emergente que era organizado sobre la base de lineamientos personales y de normativas impulsadas por algunos agentes del Estado Nacional. El marco general de conflictividad y fragmentación política que atravesó el país en la época del centenario propició, en el Territorio Nacional de la Pampa, el surgimiento de un sector de productores culturales docentes muy dependientes de las jerarquías y de los lineamientos de ciertas figuras que tuvieron amplia injerencia en la vida social, política y cultural de las distintas poblaciones territorianas.

## Referencias bibliográficas

Altamirano, C. y Sarlo B. (1997). *Ensayos Argentinos. De Sarmiento a la Vanguardia*. Buenos Aires: Ariel.

---

80 Por otra parte, la proclama provincialista también circuló a través de las lecturas escolares. El CNE distribuyó y adoptó como libro de lecturas para las escuelas la obra de Jaime Molins: *La Pampa* (1914) y su versión sintética: *Nuestra Pampa* (1922), textos que habían sido adquiridos y autorizados por el CNE. El libro había sido elaborado como sustento del programa provincialista de Pedro Luro.

81 Lisandro Gallucci (2012), analiza las distintas perspectivas y los discursos autonomistas de las primeras décadas. En tanto Silvia Leoni plantea que durante las presidencias radicales, la Pampa fue el único Territorio que contó con movimientos locales que apoyaron los proyectos de provincialización, (2001, pp. 51-52). Cfr. Prislei quien explica que 1927 la Liga Patriótica habría realizado el Primer Congreso General de los Territorios Nacionales, donde con presencia hegemónica de los delegados patagónicos se trataría la provincialización de los mismos, y el director del periódico Neuquén se encontraría entre los reclutados (2001, p. 95).

- Ascolani, A. (1999). ¿Apóstoles laicos, burocracia estatal o sindicalistas? Dilemas y prácticas del gremialismo docente en Argentina (1916/1943). *Anuario de Historia de la Educación*, 2 (2), 87-102.
- Ascolani, A. (2005). "Influencia de los emigrados chilenos en la organización gremial del magisterio primario en la Argentina, 1928-1930". X Jornadas de Historia de la Educación Chilena, Sociedad Chilena de Historia de la Educación, organizadas por la Facultad de Educación, Universidad Central, Santiago de Chile.
- Asquini, N. y Sapegno, M. (2002). *Biografías pampeanas*. Santa Rosa: Nexo- Di Nápoli.
- Billorou, M. y Sánchez, L. (2008). Escuelas, maestros, inspectores. La dinámica del sistema educativo en el Territorio de La Pampa. En A. LLuch y C. Salomón Tarquini, Claudia (Ed.) *Historia de La Pampa. Sociedad, política y economía. Desde los doblamientos iniciales hasta la provincialización (ca.8000 ap. A 1952)* (pp. 493-520). Santa Rosa: EdULPam.
- Botana, N. y Gallo E. (1997). *De la República posible a la República Verdadera (1880-1910)* (pp. 15-123). Buenos Aires: Ariel.
- Bruno, P. (2009). La vida letrada porteña entre 1860 y fin de siglo. Coordinadas para un mapa de la elite intelectual. *Anuario del IEHS* (24), 339-368.
- Bruno, P. (2012). Dossier: Sociabilidades culturales en Buenos Aires, 1860-1930, *Prismas. Revista de Historia Intelectual*. (16), 161-166.
- Bruno, P. (2013). Estados Unidos como caleidoscopio. Ensayo sobre las observaciones de diplomáticos y viajeros argentinos del fin de siglo. *Revista Complutense de Historia de América*, (39), 23-38.
- Carli, S. (1998). Infancia y Sociedad. La mediación de asociaciones, centros y sociedades populares de educación. En A. Puiggrós (Dir.) *Historia de la Educación en la Argentina. Sociedad civil y Estado en los orígenes del sistema educativo argentino* (pp13-46). Buenos Aires: Galerna.
- Carli, Sandra. (2003). *Niñez pedagogía y política*, Buenos Aires: Miño y Dávila, (2a ed.), pp. 96-138.
- Charle, C. (2000). *Los intelectuales del siglo XIX*. Madrid: Siglo XXI.
- Chavez E. y Falco B. (2003) *Historia de la pedagogía en el Territorio de La Pampa Central (1884-1930)*. Santa Rosa: Nexo di Nápoli.
- De Luca, A. (1998). Consejos escolares de distrito: subordinación o participación popular. En A. Puiggrós (Dir.) *Historia de la Educación en la Argentina. Sociedad civil y Estado en los orígenes del sistema educativo argentino* (pp. 47-69). Buenos Aires: Galerna.
- Devoto, F. y Pagano N. (2009). *Historia de la historiografía argentina*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Díaz Raúl B. (1910). *La educación en los Territorios y Colonias Federales. Veinte años de inspector 1890-1910*. T. III. Buenos Aires, Compañía Sudamericana de Billetes de Banco.
- Di Liscia, M. S. y Lluch, A. (2008). La población pampeana y sus transformaciones. En A. Lluch y C. Salomón Tarquini (ed.) *Historia de La Pampa*,

- sociedad política y economía, desde los poblamientos iniciales hasta la provincialización (ca.8000 ap. a 1952)* (pp. 113-123). Rosario: del Boulevard.
- Dussel I. (1997). *Currículum, Humanismo y democracia en la enseñanza media*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
- Etchenique, J. (2001). *Pampa central. Movimientos provincialistas y sociedad global. Primera Parte (1884-1924)*. Santa Rosa: Nexo di Nápoli.
- Finocchio, S. (2009). *La escuela en la Historia Argentina*, Buenos Aires, Edhasa.
- Folco, M. E. y Lanzillotta, M. (2008). El Radicalismo. En A. Lluch y C. Salomón Tarquini (ed). *Historia de La Pampa, sociedad política y economía, desde los poblamientos iniciales hasta la provincialización (ca.8000 ap. a 1952)* (pp. 395-405). Rosario: del Boulevard.
- Fiorucci Flavia (2014) “Raúl B Díaz: el inspector de Territorios Nacionales. Miradas, recorridos y reclamos de un funcionario viajero (1890-1916)”. Disponible en: [www.ungs.edu.ar/ms\\_idh/wp-content/uploads/2014/07/Fiorucci.pdf](http://www.ungs.edu.ar/ms_idh/wp-content/uploads/2014/07/Fiorucci.pdf). Fiorucci (10 junio de 2014).
- Gallucci, L. (2012). La controversia de las condiciones. Debates y disputas en torno a la provincialización de los Territorios Nacionales (1907-1930). *VII Jornadas de Historia Política*. Disponible en: [http://historiapolitica.com/datos/biblioteca/vii\\_j\\_gallucci.pdf](http://historiapolitica.com/datos/biblioteca/vii_j_gallucci.pdf) (20 de junio de 2013).
- Gigena de Morán, R. B. (1942). *Raúl B. Díaz su vida y su obra. Monografías premiadas*. Concurso organizado por la Comisión de Homenaje constituidas por el Magisterio, Sociedades Cooperadoras y Vecinos de la Inspección Seccional 2º, Gobernación de la Pampa. Buenos Aires: Álvarez Hermanos.
- González Leandri, R. (1999). *Las profesiones: entre la vocación y el interés corporativo*. Madrid: Catriel.
- González Leandri, R. (2001). La élite profesional docente como fracción intelectual subordinada. Argentina: 1852-1900. *Anuario de Estudios Americanos*, Tomo LVIII-2, 513-535.
- Grassi, A. (1929). *La Pampa y sus derechos*. Buenos Aires: Merovich.
- Leoni de Rosciani, M. S. (2001). “Los Territorios Nacionales”. En Academia Nacional de la Historia. *Nueva Historia de la Nación Argentina. La Argentina del S. XX, 1914-1983*. T. VIII, pp.43-76. Buenos Aires: Planeta.
- Lionetti, L. (2007) *La misión política de la escuela pública. Formar ciudadanos de la República (1870-1916)*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Lionetti, L. (2013). Educador, político, escritor y publicista. Luis Feldman Josin: “el maestro de la modernización”. *Prismas Revista de Historia Intelectual*, N° (17), 207-210.
- Marengo, R. (1998). Estructuración y consolidación del poder normalizador: El Consejo Nacional de Educación. En A. Puiggrós, Adriana (Dir.) *Historia de la Educación en la Argentina. Sociedad civil y Estado en los orígenes del sistema educativo argentino* (pp.71-177). Buenos Aires: Galerna.
- Martínez, A. T. (2013). Intelectuales de provincia entre lo local y lo periférico. *Prismas Revista de Historia Intelectual* (17), 169-180.

- Mattiauda, J. (1942). *Raúl B. Díaz. El creador de la escuela de los Territorios Nacionales. Monografías premiadas*. Buenos Aires: Álvarez Hnos.
- Míguez, E. (2012). Reforma Electoral y *Longe Duré*. *Estudios Sociales* 43, Año XXII, segundo semestre, 11-28.
- Moretta, R. (2006). *Análisis sociohistórico del proceso de constitución y desarrollo de la docencia pampeana como sujeto colectivo (1910-1930)*. Tesis de Maestría presentada en FLACSO, Buenos Aires, 2006. (Inédito).
- Moroni, M. (2012). Escenografía para el progreso. Representación y discurso hegemónico sobre los territorios nacionales en las publicaciones especializadas de las primeras décadas del siglo XX. En P. Laguarda y F. Fiorucci (eds) *Intelectuales, cultura y política en espacios regionales de Argentina (S.XX)* (pp. 39-54) Rosario: Prohistoria/ EDULPam.
- Navarro Floria, P. (2006). Paisajes del progreso. La Norpatagonia en el discurso científico y político argentino de fines del siglo XIX y principios del XX. *Scripta Nova. Revista electrónica de geografía y ciencias sociales*. 1 de agosto de 2006, X, 218, (76). Disponible en <http://www.ub.es/geocrit/sn/sn-218-76.htm> (10 de octubre de 2013).
- Orizaola Roldán, I. (1933). *Historia del provincialismo en La Pampa*. Buenos Aires: Talleres Araujo.
- Persello, A. V. (2012). La búsqueda de la “buena” representación, los diferentes “usos” de la proporcionalidad. *Estudios Sociales*, 22, (43), Segundo Semestre, 105-132.
- Prislei, L. (2001). Imaginar la Nación, modelar el desierto: los '20 en tierras del Neuquén. En L. Prislei: *Pasiones sureñas. Prensa y cultura política en la Frontera Norpatagónica (1884-1946)* (pp.78-99). Buenos Aires: Prometeo.
- Puiggrós, A. (2003) *¿Qué pasó en la educación Argentina?* Buenos Aires: Galerna.
- República Argentina. (1916). Tercer Censo Nacional 1914. Buenos Aires: Talleres gráficos L.J. Rosso.
- Rodríguez, A. (2008). El campo religioso territorialiano. En A. Lluch y C. Salomón Tarquini (ed). *Historia de La Pampa, sociedad política y economía, desde los poblamientos iniciales hasta la provincialización (ca.8000 ap. a 1952)* (pp. 557-575) Rosario: del Boulevard.
- Ruffini, M. (2007). Ciudadanía restringida para los Territorios Nacionales: contradicciones en la consolidación de esta”. En *Estudios interdisciplinarios de América Latina y el Caribe* (pp. 1-19). Disponible en: <http://www1.tau.ac.il/eial>. (18 de octubre de 2013).
- Saab, Jorge; Sánchez, Laura; Domínguez, Marcela; Cayre, María Marta; Rodríguez, Ana; Moretta, Roxana y otros (2004). *La educación en el Territorio Nacional de La Pampa*. Informe final de Investigación, Dir. Jorge Saab, UNLPam, Facultad de Ciencias Humanas (inédito).
- Sánchez, L. (1997). Entre el panfleto y la oración: un diálogo entre el sindicalismo docente actual y el de principios de siglo. *Actas de las X Jornadas de Investigación*. UNLPam.



- Stieben, E. (1938). *Magister Dixit. Contribución al estudio de nuestro sistema educativo nacional*. Buenos Aires: Librería del Colegio.
- Terigi, F. (1998). El caso Vergara y exclusión en la génesis del sistema educativo argentino. En A. Puiggrós (Dir.) *Historia de la Educación en la Argentina. Sociedad civil y Estado en los orígenes del sistema educativo argentino* (pp. 225-257). Buenos Aires: Galerna.
- Teobaldo, M., García, A. y Fernández, A. (2001). Estado, educación y sociedad civil en Río Negro. En A. Puiggrós, (Dir.) *Historia de la educación Argentina. La educación en las Provincias y Territorios Nacionales (1885-1945)* (pp.343-392). Buenos Aires: Galerna.
- Teobaldo, M., García, A. y Nicoletti, M. (2005). *Hoy nos visita el inspector*. General Roca: Publifadecs.
- Valencia, L. (2008). El Partido Socialista. En A. Lluch y C. Salomón Tarquini (ed.) *Historia de La Pampa, sociedad política y economía, desde los poblamientos iniciales hasta la provincialización (ca.8000 ap. a 1952)* (pp. 415-425). Rosario: del Boulevard.
- Vignoli M. (2010). Formación de un campo intelectual en torno a la Sociedad Sarmiento de Tucumán. En F. Orquera. *Ese ardiente jardín de la República, Formación y desarticulación de un campo cultural: Tucumán, 1880-1875* (pp. 45-71). San Miguel de Tucumán, EdUTN.
- Zimmermann, E. (1995). *Los liberales reformistas. La cuestión social en la Argentina (1890-1916)*. Buenos Aires: Sudamericana- Udesa.
- Zink, M. (2013). La lucha provincialista: ¿Un reclamo unificador de voluntades? *V Jornadas de Historia de la Patagonia, Homenaje a Dr. Pedro Navarro Floria, Comodoro Rivadavia*. CD ROM.

María Esther Folco<sup>82</sup>  
María de los Ángeles Lanzillotta<sup>83</sup>

**“Fomentar la solidaridad gremial, trabajar por el movimiento intelectual, moral y económico”. La asociación de maestros de la pampa (1928-1944)**

---

82 Este trabajo forma parte de las investigaciones realizadas en el marco del proyecto: “Sociedad y desarrollo: problemas de historia económica y de la salud en espacios regionales desde una visión de largo plazo”, 2013-2015. Instituto de Estudios Socio-Históricos, Facultad de Ciencias Humanas, UNLPam.

83 Este escrito es parte de las investigaciones realizadas en el marco de los proyectos: “Modernidades en los márgenes. Sociedad y cultura en La Pampa (1882-1991)”, PICTO 2011-0208 y “Configuraciones culturales en La Pampa (1882-1991). Tramas simbólicas, identidades y alteridades en la construcción de un espacio regional marginal”. Instituto de Estudios Socio-Históricos, Facultad de Ciencias Humanas, UNLPam.

En La Pampa, los maestros fundan y sostienen clubs escolares, sociales y deportivos, bibliotecas, sociedades mutualistas y de beneficencia, cooperadoras escolares y de consumo, organizan actos culturales, elevando siempre el concepto público de las escuelas, sin importarles las constantes persecuciones políticas de que han sido objeto. La misma obra puede hacerse en todas las provincias y territorios (Álvarez Terán P. Vinculación del Pueblo con la Escuela. *Boletín de la A.M.P.*, (18), 1935, p. 9)<sup>84</sup>.

## Introducción

Los maestros conformaron uno de los primeros grupos profesionales que cobran visibilidad en el espacio social pampeano a principios del S. XX y, a su vez, fueron pioneros en la formación de circuitos extendidos de intercambio y sociabilidad gremial en el interior argentino.

El presente capítulo se propone indagar sobre los contornos intelectuales y políticos de la organización gremial denominada Asociación de Maestros de La Pampa (AMP.), que inició sus actividades, en 1928.

En primer lugar, se analizaron los antecedentes que incidieron en la organización gremial de los docentes del Territorio en relación con las entidades argentinas y latinoamericanas. En una segunda instancia, se exploraron las particularidades de la Asociación en lo concerniente a sus bases ideológicas y alineamientos políticos. En tercer lugar, se consideraron la estructura formal de la Asociación, la distribución geográfica, los perfiles de algunos de sus máximos dirigentes y las redes institucionales que tejieron con distintos sectores del gremialismo docente argentino. Por último, se esbozaron algunas coordenadas de la dinámica institucional hasta su disolución.

Para desentrañar esta trama histórica se apeló a distintos tipos de documentos. El repositorio institucional de la Asociación de Maestros de La Pampa, constituido por actas, memorias de las comisiones directivas, cartas y publicaciones periódicas de la entidad conformó el corpus principal del trabajo. Asimismo, tuvieron relevancia una serie de publicaciones periódicas, censos, estadísticas oficiales y otras fuentes documentales publicadas por los docentes y las agencias estatales.

---

84 Fragmento de la conferencia pronunciada en Radio Cultura por Pedro Álvarez Terán, un maestro que trabajó en La Pampa, miembro de la AIADE, asociación de intelectuales antifascistas organizada en 1935 que era presidida por Aníbal Ponce. Álvarez Terán P. (1935). Vinculación del Pueblo con la Escuela. *Boletín de la A.M.P. (Asociación de Maestros de La Pampa)*, 8, (18), p. 9.

## 2. El Asociacionismo docente en Argentina y sus redes latinoamericanistas

Desde una perspectiva que enfatiza en el estudio de los gremios docentes y sus particularidades, Adrián Ascolani (1999 y 2010) ha contribuido al análisis de las asociaciones de maestros en la Argentina. Su enfoque articula la historia de los conflictos obreros con la historia de la educación y las perspectivas políticas que llevaron a conformar distintas agrupaciones docentes, en las primeras décadas del siglo XX. En sus investigaciones, plantea que desde la época del centenario se pueden reconocer tres modelos analíticos de asociaciones gremiales. Un primer modelo incluye aquellas entidades de corte legalista con derivaciones hacia el oficialismo que propiciaban los valores de la nacionalidad, la lucha por los salarios y la estabilidad. Un segundo tipo reconoce la organización de agrupaciones legalistas conservadoras, atadas a relaciones clientelares y a programas fascistas emanados de algunas agencias del Estado. Un tercer modelo está compuesto por las propuestas de índole reformista de rasgos contestatarios y progresistas, vinculados a la Liga Nacional de Maestros de 1913, liderada por Julio Barcos, y la Internacional del Magisterio Americano de 1928 (Ascolani, 1999, pp. 99-100).

Los maestros del Territorio Nacional de la Pampa desarrollaron sus actividades en un contexto en el que el asociacionismo adquiría centralidad como forma organizativa, tanto en el espacio regional como nacional y latinoamericano. Para entonces, entre las principales manifestaciones del asociacionismo docente latinoamericano, se pueden mencionar la I Convención Internacional de Maestros, organizada en Buenos Aires (1928) y la II Convención Internacional de Maestros, que se reunió en Montevideo (1930)<sup>85</sup>. Estudios precedentes sobre el gremialismo argentino dan cuenta de que la I Convención dio lugar a la Internacional del Magisterio Americano<sup>86</sup> y fue fundamental en el viraje gremialista de una parte del asociacionismo docente argentino<sup>87</sup>. La entidad se organizó bajo lineamientos internacionalistas, anticapitalistas y latinoamericanistas, sin mostrar una abierta adhesión con los movimientos anarquista o comunista.

Desde sus inicios, el asociacionismo docente, en la Argentina, tuvo un perfil mutualista y de fomento cultural, con algunas experiencias efímeras de acción sindical, vinculadas a sectores del movimiento obrero. Los gremios configuraron

---

85 La Segunda Convención de 1930, se centró esencialmente en los aspectos pedagógicos y mantuvo similar perspectiva latinoamericanista que la anterior, logrando una mayor participación de algunos de los países menos avanzados en materia educacional, como Honduras y Paraguay (Ascolani, 2010, p. 73).

86 Los principales partícipes del evento fueron los representantes del magisterio de Chile, Argentina y Uruguay, mientras que Paraguay y México tuvieron una participación formal. La iniciativa de la convención provino de un sector del magisterio chileno que contaba, desde 1922, con la Asociación General de Profesores, que para 1928 reunía 7000 maestros (Ascolani, 2010, pp. 88-91).

87 La Convención de 1928 concitó un verdadero interés en la opinión pública porteña. Los diarios de sectores más tradicionales, como *La Nación* y *La Prensa* desaprobaban las iniciativas del congreso, al mismo tiempo que *La Vanguardia* publicaba las actividades diarias de la convención, evento que también recibió el beneplácito de algunos sectores del radicalismo yrigoyenista y del Partido Comunista (Ascolani, 2010, p. 92).

una vasta red con representación en Capital Federal, en las capitales de provincias y en un puñado disperso de ciudades cabeceras de departamento. Constituyeron organizaciones, fundamentalmente de primer grado, aunque algunas se vincularon a entidades de segundo grado moderadas y legalistas, como eran la Confederación Nacional de Maestros, la Liga del Magisterio y la Asociación de maestros de la provincia de Buenos Aires (Ascolani, 2010, p. 75).

La organización de la I Convención Internacional de Maestros y la adopción de un ideario latinoamericanista pueden analizarse en el entramado de un espacio social más amplio que puso de manifiesto la interacción fluida de redes de intelectuales y políticos latinoamericanos, desde mediados de la década de 1920. En ese sentido, un grupo de representantes del magisterio chileno y de exiliados apristas estrecharon contacto con sectores intelectuales universitarios reformistas que se hallaban integrados en la Unión Latino Americana<sup>88</sup>. Aglutinados en torno a un programa inspirado en un ideario reformista, antiimperialista y latinoamericanista constituyeron un grupo de intelectuales de izquierda que se identificaba como “escritores, intelectuales y maestros de la América latina” (Graciano 2008, p. 119).

A partir de ese marco histórico, resulta relevante explorar en las particularidades de los vínculos entre las asociaciones docentes y la adopción del ideario reformista de la Unión Latinoamericana. Prestigiosas figuras como Alfredo Palacios y Américo Ghioldi y algunos pedagogos e intelectuales como Julio Barcos, Carlos Sánchez Viamonte, Gabriel del Mazo, Julio V. González establecieron distintos tipos de redes con pedagogos representantes de organizaciones gremiales del magisterio como Juan Mantovani, José Mas y Urbano Rodríguez.

Más allá del ideario compartido, en la I Convención Internacional de Maestros de 1928, se pusieron de manifiesto tres tendencias diferenciadas. Una planteaba la necesidad de definiciones en el terreno ideológico político. Esa perspectiva fue adoptada por sectores del socialismo, como Gabriel del Mazo o Carlos Sánchez Viamonte y por algunos líderes vinculados al Partido Comunista como Orestes Ghioldi o Florencia Fossatti. Otra línea, cuya figuras más relevantes eran Hugo Calzetti y Juan Mantovani, acotaba más las discusiones a cuestiones pedagógicas. En tanto, un tercer posicionamiento privilegiaba el accionar del maestro como intermediario de la sociedad, promoviendo un rol transformador de la escuela en el ámbito social a través de una serie de actividades y prácticas extraescolares, en especial, en alianzas con sectores trabajadores. No obstante ello, sus posicionamientos no acordaban con una revolución que suprimiera el régimen capitalista. Los principales representantes de esta corriente fueron Julio Barcos y Godoy Urrutia (Ascolani, 2005, p.10).

---

88 La *Unión Latinoamericana* se institucionalizó en 1925; fue Alfredo Palacios el Presidente de la agrupación, reconociendo como padrino intelectual al escritor mexicano José Vasconcelos. El grupo pasó a conformarse en torno a redes extendidas por su precedente inmediato, el grupo *Renovación*, organizado en 1922 bajo el liderazgo de José Ingenieros (Pita González, 2009, pp.108-109).

### 3. Los docentes y sus primeras agrupaciones en el espacio territorial

La población del Territorio Nacional de la Pampa durante el período 1905-1920 experimentó un marcado incremento. Una de las causas que originaron la curva de crecimiento fue la afluencia de migrantes transoceánicos. La población extranjera alcanzó el 36 % del conjunto de los habitantes para 1914. Tal tendencia se mantuvo hasta finalizada la década del veinte con valores que llegaron al 30%. Este proceso acompañó la expansión agrícola del Este pampeano que encontró sus límites en la crisis agroclimática de los años treinta (Ander-Egg, 1958, p. 57).

En ese contexto, un segmento significativo de los habitantes, que se instaló en ámbitos rurales, evidenciaba elevados niveles de analfabetismo<sup>89</sup>. En un espacio connotado por la vida rural, la presencia docente adquirió una relevancia singular en el territorio pampeano. En contraposición al crecimiento poblacional, para 1914, la cantidad de maestros y escuelas era todavía reducida en comparación con otras jurisdicciones nacionales<sup>90</sup>.

**Cuadro N° 1. Escuelas fiscales y particulares, personal y alumnos inscriptos en el Territorio Nacional de La Pampa (1916-1941)**

Años	Escuela			Personal			Inscripto		
	CNE.	Partic.	Total	CNE.	Partic.	Total	CNE	Partic.	Total
1916	103	8	111	286	28	314	9.352	632	10.164
1921	120	3	123	549	19	568	13.632	308	13.940
1926	199	9	208	833	42	875	21.095	1.123	22.218
1931	237	10	247	1.188	60	1.247	25.710	1.429	27.139
1936	261	9	270	1.244	64	1.308	27.924	1.400	29.324
1941	298	9	307	1.383	59	1.442	29.204	1.172	30.376

**Fuente:** Elaboración propia, a partir de “Educación Común en la Capital, Provincias y territorios Nacionales”, República Argentina, Consejo Nacional de Educación, Informe presentado al Ministerio de Justicia e Instrucción Pública por el Consejo Nacional de Educación, Año 1941, Buenos Aires, Talleres Gráficos del CNE., 1947, pp. 414.

89 En 1914, el analfabetismo entre la población infantil era de un 68,95 % de acuerdo al III Censo Nacional de 1914 y se redujo el 40 % según el Censo escolar de 1931 (Billorou, 2008, p.502). En tanto, para los adultos las cifras rondaban entre el 42,9% para 1912 y el 16,5 en el 1943 (Vázquez-Precedo, 1976, p. 63).

90 Según el III Censo Nacional de 1914, el Territorio Nacional de la Pampa Central contaba con 101.338 habitantes, en tanto Misiones tenía 53.563, Chaco, 46.274 y Río Negro, 42.242 habitantes; eran los territorios con mayor población. República Argentina, III Censo Nacional, T. II, 1914: 354-388.

En el Informe presentado por Raúl B. Díaz al CNE sobre la Instrucción Primaria en los Territorios Nacionales para 1913, en Misiones había un total de 117 docentes, 57 escuelas, 11.498 niños en edad escolar y una inscripción de sólo 6.698 alumnos. Mientras que el Territorio de Pampa Central reunía un la cifra de 112 docentes, 72 escuelas y 19.724 niños de los cuales registraron inscripción efectiva 6.698. Le seguía en orden de importancia numérica Chaco con 66 docentes, 35 escuelas y 8.877 niños de los cuales sólo se registró la inscripción de 3.358. Informe publicado en (1914) Díaz R. La educación en los Territorios Nacionales. *Revista de Educación de los Territorios Nacionales*, General Pico. 4 (45-49) p. 2-9.

Del análisis de la conformación burocrática del Territorio sobre la base de las cifras del Censo Nacional de 1914, se destacaban dos grupos entre los empleados de gobierno. De un total de 375 agentes se encontraban, por un lado, la policía que constituía la fracción mayoritaria<sup>91</sup> y por otro, los maestros le seguían en orden de importancia numérica con un total de 277 agentes, de los cuáles un 25% estaba constituido por extranjeros. Dentro de ese último grupo, un aspecto significativo fue la preponderancia de mujeres nativas en el ejercicio de la docencia, que llegaron a constituir el 47% del total de maestros<sup>92</sup>.

A pesar de la carencia de docentes y de la necesidad de expandir los límites del sistema educativo, los maestros conformaron un grupo de relevancia social y cultural en las sociedades recientemente configuradas. Se organizaron como grupo profesional muy tempranamente, mostraron interés asociativo y contaron con agencias y representantes del Estado Nacional en el Territorio; de ese modo, las gestiones de la Inspección General de Escuelas adquirieron gran relevancia social.

A partir de 1910, los maestros generaron distintos tipos de organizaciones, como la Asociación de Maestros Primer Centenario de Mayo en General Pico (1910-1912), la Asociación Sarmiento de Santa Rosa<sup>93</sup>, la Asociación de Maestros de La Pampa (1928-1944) por sólo mencionar algunas de las entidades docentes que tuvieron fuerte impacto y permanencia en la vida social y cultural territoriana.

La primera asociación docente se conformó en 1910, en torno a los lineamientos de la Inspección General de Escuelas de los Territorios Nacionales y publicó la *Revista de la Asociación de Maestros Primer Centenario de Mayo*. Esta publicación respondía a los intereses de un sector del magisterio al postular un normalismo reformista que se distanciaba de sus predecesores; impulsaba la defensa de un pragmatismo educativo y los lineamientos pedagógicos escuela-novistas. Al mismo tiempo, adhería a algunos de los postulados más clásicos del normalismo, como la defensa de los principios del laicismo y del sistema

---

91 Para 1905, la gobernación llegó a contar con 226 cargos de policía (Fernández Marrón M. y Flores V., 2008:484) y para 1935 el total de empleados ascendía a 698 y a su sostenimiento se destinaba el 62% del presupuesto territorial (Pérez Virasoro, 1936, p. 163-233). Esas cifras están en consonancia con un Estado territorialiano acotado en sus orígenes a funciones coercitivas, de control social (Ruffini, 2004, p.5).

92 Datos obtenidos de III Censo Nacional, República Argentina, IV (1914, pp. 350-353).

93 La Asociación Sarmiento surgió en 1909 como una entidad que nucleaba a alumnos y ex alumnos de la Escuela Normal. Esta cesó sus actividades en el año 1921. En su segunda época, a partir de 1925, se organizó como una institución híbrida, de carácter gremial-profesional, a instancia de la dirección de la Escuela Normal y ofició de intermediaria con la Sección local de la Inspección de Escuelas y el CNE, al presentar las listas de maestros y los cargos a los que aspiraban cubrir. Gestiones que derivaron en la resolución favorable ante el CNE. que le dio prioridad a los egresados de la institución normalista local. Además, cumplió una función de animador cultural, desde 1918 editaron la *Revista Atlántida. Educación, ciencia y arte* que tenía carácter mensual. Con posterioridad, pusieron en circulación la revista *Evolución. Educación, ciencia y arte*, surgida en 1926, que fue dirigida por Luis Jour y administrada por Pedro Fernández Acevedo, con tirada irregular entre 1926-1927. La actividad de la Asociación, en esta segunda época, se prolongó hasta mediados de 1930, cuando la entidad normalista se vio involucrada en un conflicto que derivó en el traslado de la directora Josefa Medina y en la acefalia de la institución, que pasó a depender de las autoridades del Colegio Nacional.

educativo estatal. Desde su publicación, la asociación impulsó diferentes posicionamientos políticos que iban desde planteamientos en favor de la adquisición de los derechos de ciudadanía política para los habitantes del Territorio hasta la difusión de propuestas de representación corporativa del magisterio en el Congreso Nacional<sup>94</sup>.

Si bien la entidad pionera se disolvió en 1912, a partir de tensiones y conflictos con las autoridades del Consejo Nacional de Educación (CNE), en los años subsiguientes los maestros territorianos crearon otras organizaciones gremiales que se identificaron con la entidad precursora<sup>95</sup>. Tiempo después, en el año 1928, se logró conformar una agrupación de alcance territorial: la Asociación de Maestros de la Pampa<sup>96</sup> con representación en federaciones y agrupaciones a nivel nacional.

#### **4. “...todo maestro que no sea un inconsciente y un enemigo del niño debe ser revolucionario”**

El rasgo distintivo de la Asociación de Maestros de la Pampa (AMP) en su período formativo podría encuadrarse, en principio, en los lineamientos esbozados en el tercer modelo analítico propuesto por Ascolani (1999, pp. 99-100). Los fines y las acciones que caracterizaron a la entidad tuvieron rasgos marcadamente reformistas y contestatarios que se hicieron evidentes en las múltiples fricciones y en los conflictos con el CNE.

La AMP se formó en un Congreso organizado en General Pico en octubre de 1928; contó con la presencia de 46 maestros que eligieron como presidente a Armando Romero Chaves<sup>97</sup>. En la jornada inaugural, participaron Orestes Ghioldi<sup>98</sup> y José Morales, como delegados de la Liga del Magisterio<sup>99</sup> y de la Internacional del Magisterio Americano (IMA), respectivamente.

---

94 Ver Lanzillotta, M.: La “República de los maestros” Prácticas intelectuales, representación política y redes de sociabilidad docente en los Territorios Nacionales (1890-1916), en esta misma obra.

95 Rosana Moretta (2006, pp. 51-52), en su trabajo de Tesis, plantea la existencia de otras entidades que vinculaban a los maestros en el Territorio, como la Asociación Pro-Maestros de Escuela a partir de 1919, una asociación bancaria, de carácter nacional pero con presencia en el Territorio, la Asociación de Maestros del Norte, (ca. 1919-1923) y en el sur se institucionalizó en 1922 la Asociación del Magisterio del Sur.

96 Jorge Etchenique ha realizado un estudio en el que plantea los conflictos más relevantes que involucraron a algunos de los miembros de esa asociación, ver Etchenique J. (2006). *Docencia y conciencia. El compromiso social en el trabajo docente*. Primeras Jornadas de Historia Social, Gehiso, Facultad de Humanidades, Neuquén.

97 (1929) Acta de Fundación de la Asociación. *Boletín de la A.M.P. (ASOCIACIÓN DE MAESTROS DE LA PAMPA)*, 1, (1). 1p.

98 Orestes Ghioldi dirigente comunista y maestro normal, nacido en Buenos Aires. Entre 1921 y 1923 participó en el gremio de los empleados de comercio, en los años veinte, simpatizaba con corrientes de izquierdas, ingresó al PC en 1921, dirigió la Federación Juvenil Comunista y en 1927 integró la Liga Antiimperialista (Tarcus 2007, p. 250).

99 Adrián Ascolani (1999: 93) plantea la prescindencia en materia política de la Liga. Sin embargo, más allá de la adhesión a los posicionamientos gremiales, la trayectoria de algunos de sus principales referentes, como



Los lineamientos doctrinarios esbozados desde el Congreso denotaban el predominio de sectores de las izquierdas latinoamericanistas entre los principales referentes del magisterio local, quienes esbozaron con una perspectiva crítica del sistema social, reclamos y definiciones que iban más allá de los planteamientos meramente gremiales:

Ese espíritu de renovación que caracterizó la labor del congreso ha levantado la protesta enconada de unos pocos maestros adocenados que se parapetan en la pluma servil del redactor que se obsequia al público, en su periódico, en el plato prestado de un nacionalismo rancio.

Creemos con Haya de la Torre que todo maestro que no sea un inconsciente y un enemigo del niño debe ser revolucionario [...] El Congreso de Maestros de La Pampa (*Boletín de la A.M.P. 1*, 5-06 1929, p. 1).

Los temas que se discutieron y se consideraron relevantes en el primer congreso planteaban innovadoras consideraciones de índole político-social. Los maestros se pronunciaron, en el plano internacional, en contra de la invasión norteamericana a Nicaragua y de la dictadura del gobierno de Ibáñez en Chile. En el plano local, primó el debate sobre la actitud a asumir frente a la provincialización. Otros tópicos de interés fueron la construcción de una entidad gremial nacional, los derechos políticos del maestro, el estudio de la higiene sexual en las escuelas, la construcción de edificios escolares rurales, la creación de escuelas activas y algunas propuestas destinadas a la enseñanza de la historia.

Estos lineamientos sustentaron las bases fundacionales de la AMP que adhirió abiertamente al antiimperialismo y al pacifismo internacionalista. En el territorio, la idea del imperialismo fue difundida por figuras intelectuales locales y por militantes de reconocida trayectoria como César Godoy Urrutia y otros miembros de la Internacional del Magisterio Americano. La gira de Urrutia por el Territorio Nacional de la Pampa incluyó conferencias en General Pico convocadas desde el periódico anarquista *Pampa Libre* y la Biblioteca Popular Sacco y Vanzetti, en las que se trataron los problemas de la nueva educación.

Entre los fines proclamados en el congreso los maestros proponían:

[...] luchan por el conocimiento e intercambio de los pueblos, por la abolición de las fronteras aduaneras para que el comercio libre cumpla más fielmente con su misión de embajador de la riqueza, por el arbitraje como medio de solucionar conflictos que atenten a la obra de reconstrucción social a que se ve avocado el mundo después de esa catástrofe tremenda de la guerra última (Rosales E. La enseñanza de la historia. *Boletín de la A.M.P. 1*, 5-06-1929, p. 1).

Los propósitos de la asociación explicitados en el estatuto dejaban entrever los principios reformistas y de amplia base social que se gestaron en el interior de los centros docentes:

---

Ghioldi, da cuenta de actores sociales que detentaban una activa militancia partidaria.

Defender, propulsar y difundir la instrucción pública. Tratar de desarrollar en la acción civil de sus componentes la función educativa post-escolar. Buscar y consolidar la unión del pueblo en la escuela. Estrechar vínculos con entidades similares tratando de formar un solo organismo federativo nacional. Defender a los maestros con quienes se hayan comprometido injusticias. Dignificar la función docente. Fomentar la solidaridad gremial, trabajar por el movimiento intelectual, moral y económico. Defender la estabilidad de los puestos, luchar por que el gobierno técnico de la enseñanza esté dirigido por los profesionales de la materia (Romero Chaves, Aguilar Becerra, Pérez, Linares y Cornejo. Trabajos presentados al primer Congreso de Maestros de la Pampa, *Boletín de la A.M.P.* 1, 05-06-1929, p. 1).

Este congreso fundacional de la AMP, de amplia de la convocatoria, estuvo permeado por un tema que fue de clivaje para los grupos de intelectuales pampeanos: la cuestión provincialista. Los primeros estudios históricos sobre esta temática expresan que la AMP sostuvo un apoyo condicional a la provincialización, porque consideraban que no podrían garantizar el sostenimiento de las escuelas y el pago de los sueldos<sup>100</sup>.

La marca del provincialismo había signado el nacimiento de la entidad: “Recuerde colega que nuestra institución se creó hace siete años ante la inminencia de la provincialización de La Pampa”. (Ante el problema institucional de La Pampa, *Boletín de la AMP* 21 julio de 1936, p.8.). El tratamiento de ese tema ponía en evidencia líneas de tensión entre las filas del magisterio territorialiano, en relación a diferentes posturas respecto de cuándo y cómo debía concretarse el proceso autonomista. Sin embargo, es posible advertir que las primeras comisiones directivas de la Asociación se manifestaron más abiertamente a favor de la provincialización inmediata, en tanto algunos sectores de la entidad adherían a la idea de una provincialización progresiva. Crescencio Aguilar Becerra sintetizaba esos posicionamientos iniciales en uno de los discursos fundantes de la entidad:

Es necesario defender los derechos elevando el concepto de la función educacional. El Congreso no se efectúa para conseguir beneficios personales, proselitismo doctrinario, político o filosófico, ni se trata de preparar subversiones peligrosas. Se trata de la defensa de una situación creada, de sostener derechos adquiridos, de procurar el bien general, de propender al mejoramiento económico, intelectual y moral dentro del orden establecido.

Pero es necesario aclarar que los maestros que se declaren antiprovincialistas, conspiran contra la constitución por un equivocado egoísmo personal. (Aguilar Becerra. Hoy como Ayer. *Boletín de la A.M.P.* 19, noviembre de 1935, p.4).

---

100 De este modo, los estudios de Jorge Etchenique (2006) le permitieron arribar a la conclusión que los maestros dieron un apoyo condicionado a la provincialización.

Las definiciones sobre distintos aspectos de la temática provincialista ocuparon un lugar relevante en los debates de los maestros de la Asociación en los primeros años. En relación a ello, las publicaciones dieron cuenta del compromiso político, al publicar distintos proyectos en función de una futura provincia. En sus escritos, promovían reformas económicas, políticas y sociales con planteamientos diferenciales acerca de la organización de un sistema legislativo unicameral, el voto femenino, la revaluación de las propiedades agrarias, la organización de cooperativas y la subdivisión de las tierras. Respecto del futuro sistema educativo provincial, los maestros esbozaron ciertas ambigüedades que se ponían en tensión con algunas aristas del ideario declamado, como la pervivencia de funciones del Consejo Nacional de Educación (CNE) y, sobre todo, en lo vinculado con aspectos salariales.

## **5. La configuración espacial y organizacional del gremialismo docente territorialiano**

La AMP nucleaba a un sector considerable de la docencia pampeana; su presencia fue significativa en el interior del espacio territorialiano, más que en las áreas urbanas de Santa Rosa y General Pico. A manera de ejemplo se puede consignar que, en su etapa de mayor expansión durante 1934-1935, la entidad contaba 18 centros ubicados en distintas localidades del Territorio y un total de 335 maestros afiliados. El recambio de autoridades era anual, pero a partir de 1932, cuando se modificó el estatuto, se estableció que los miembros de la Comisión Central durarían dos años en la gestión.

Con el fin de promover las actividades de la asociación publicaban el *Boletín de la Asociación de Maestros de La Pampa*, que contaba con una tirada de 1.000 ejemplares. Sus primeros números tenían cuatro páginas, que se fueron incrementando hasta llegar a 24, en su última edición. El *Boletín* era de distribución gratuita entre los docentes empadronados y se publicaron 25 números con una frecuencia irregular en el lapso comprendido entre 1929 y 1938. Entre los artículos publicados había fragmentos de proyectos elevados a la comisión central o a los congresos nacionales, discursos y cartas enviados o publicados en la prensa nacional y extranjera, como así también información referida a resoluciones de congresos y asambleas de la Comisión Central.

La Comisión Central tuvo sedes rotativas: en 1928-1929, se estableció en General Pico; en 1929 y 1930, Villa Alba y Bernasconi; en 1930-1931, en Macachín; en 1933, se reunieron en General Pico, Arata, Vértiz y Caste; en 1932-1934, en General Pico; en 1934-1936, en Ingeniero Luiggi; en 1936-1938, en Villa Alba y en 1938-1940, en Arata, Realicó y finalmente, durante el último período, funcionó en Bernasconi.

**Cuadro N° 2**

<b>Maestros en el Territorio Nacional de la Pampa y afiliados a la AMP</b>				
<b>Año</b>	<b>Afiliados</b>	<b>Maestros CNE</b>	<b>Maestros particulares</b>	<b>Total</b>
1930	235			
1931		1.188	60	1.248
1934	335			
1935	259			
1936	s-d	1.244	64	1.308
1937	247			
1938	186			
1939	206			
1940	s-d			
1941	193	1.383	59	1.442
1942	s-d			
1943	s-d			
1944	109			

Fuente: Elaboración propia, a partir de: Informe presentado al Ministerio de Justicia e Instrucción Pública por el CNE., Año 1941, Buenos Aires, Talleres Gráficos del CNE (1947: 414), Memoria y Balance de la Comisión Central de 1934-1940 y *Boletín de la AMP* 1930- 1938.

La asociación combinaba una organización de tipo federativa, conformada por centros relativamente autónomos en cada una de las localidades del interior del Territorio y una Comisión Central que rotaba su localización cada vez que se renovaban los miembros. De este modo, se producía una alternancia significativa en los cargos. La estructura organizativa y su distribución territorial dan cuenta de una entidad en la que predominaron relaciones horizontales. La masividad de afiliados conformaron una densa red en el interior del territorio, por la que circulaban informaciones, ideas, programas de lucha y actores sociales.

## **6. Algunos itinerarios representativos**

Los maestros que actuaron en la comisión directiva de la AMP pertenecían al sector del magisterio que se insertaba laboralmente en las categorías iniciales de la actividad docente, aunque la mayoría de los presidentes realizaron trayectorias que les permitieron alcanzar el cargo de vicedirector o director de escuelas de 3° categoría<sup>101</sup>, generalmente ubicadas en pequeñas localidades o en áreas rurales

101 Integran ese sector los maestros no diplomados y recibían un sueldo menor. En 1917, el 51% de los 317 “educacionistas” territorianos, estaban comprendido en dicha categoría. Integran ese sector los maestros no

del Este pampeano. Otro aspecto significativo es el origen étnico de quienes presidieron la comisión: los españoles alternaban en los cargos con maestros normales nacionales. Esto da muestra de una entidad con rasgos organizativos propios y espacios de legitimidad alternativos, en los que la trama social y las relaciones del ámbito laboral creaban una sociabilidad de mayor horizontalidad. De tal modo, la etnia y la titulación no operaban como barreras excluyentes<sup>102</sup>.

Para comprender mejor la trama social y realizar un acercamiento a las relaciones y experiencias de los actores, se siguió la trayectoria de dos maestros que ocuparon el centro de la escena en la historia del gremialismo pampeano: Crescencio Aguilar Becerra y Armando Romero Chaves.

Crescencio Aguilar Becerra, de nacionalidad argentino, nació cuando el siglo XIX se estaba cerrando. Según narra su legajo personal, comenzó a ejercer con el título de Maestro Normal Nacional a temprana edad, en la ciudad de General Pico. Los sucesivos informes de sus superiores conceptúan su trabajo de “muy bueno”, recibiendo elogios por su tarea pedagógica e innovación didáctica, como por ejemplo la creación de la Junta Clasificadora integrada por alumnos y otras prácticas autogestivas inspiradas en los lineamientos de la escuela nueva. Pero la actividad docente de Crescencio Aguilar Becerra no finalizaba en las aulas, se extendía a la comunidad en general y en especial a los sectores más vulnerables. En 1923, fue trasladado a Realicó y allí emprendió una serie de acciones en pos de conseguir la transformación social a través de la implementación de un conjunto de políticas culturales. Entre otras acciones, creó la Asociación Damas Cooperadoras de la Escuela N° 34; fundó la Escuela Nocturna para adultos, un club escolar y también formó parte de la Comisión de la Biblioteca Popular Nicolás Avellaneda. De manera paralela, emprendió una fecunda acción periodística. Con el fin de difundir las ideas geogistas, asumió la dirección del periódico *El Combate* en 1923; colaboró con el periódico *El Pampero*, *Pueblo y Escuela* y la *Revista Sarmiento*. Años más tarde, al ser trasladado a Vértiz, dirigió *Verbo Nuevo*. Al mismo tiempo, publicaba en diarios y revistas educacionales de Buenos Aires y Córdoba y fue colaborador de diarios de Capital Federal como *La Razón* y *La Argentina*. Con la llegada de la radiodifusión y la inauguración de la *Broadcasting* del magisterio, en Santa Rosa, en 1931, se abrió un nuevo espacio de difusión del ideario del que participó con sucesivas conferencias. Otro de los emprendimientos asociativos

---

diplomados y recibían un sueldo menor (Zubiaur, 1913, p. 472). Los maestros sin título, a partir de 1909, tuvieron obligatoriamente que presentarse a rendir un examen en las escuelas normales, con un programa aprobado por el CNE.

102 Manuel Lorenzo Jarrín, nació en Ferrol, España, autodidacta de inspiración socialista en sus inicios. Se instaló en el Territorio Nacional de la Pampa en Victorica, desempeñándose como maestro en Simpson, en la colonia indígena Emilio Mitre fue director entre los años 1913-1918, cargo que también ejerció en Cachirulo, finalmente obtiene el beneficio de la jubilación en 1940. Su labor docente se vio enriquecida con la participación gremial en la AMP, en la que alcanzó a ocupar el cargo de Secretario General. Acompañó la actividad docente con el ejercicio del periodismo, publicó en *La Verdad* y *El Heraldo* de Victorica y en *Germinal* de Santa Rosa. Fue director del periódico *La linterna* de Toay y columnista del diario santarroseño *La Capital*. Ver (2011) Salomón Tarquini C. y Lanzillotta, M. *Un Quijote en La Pampa. Los escritos de Manuel Lorenzo Jarrín (1883-1942)*.

fue la organización de la Mutual de Maestros Rivadavia en 1928 y su vinculación con la Mutualidad Antituberculosa del Magisterio en San Luis de la que participó como representante de los docentes pampeanos. También integró la Junta Provincialista de 1933. De vasto accionar político y gremial Aguilar Becerra había alcanzado reconocida notoriedad y representatividad entre los docentes, más allá del territorio pampeano. Al iniciarse la década del treinta, comenzó a nivel nacional una etapa intervencionismo autoritario, los líderes gremiales fueron perseguidos y, en 1934, recibió una suspensión preventiva impuesta por el CNE que finalmente lo alejó del Territorio.

Similar trayectoria recorrió el maestro riojano Armando Romero Chaves, quien inició el ejercicio de la docencia en la escuela N° 66 de General Pico, en el año 1918, para luego continuar con un itinerario laboral que lo llevó a ejercer el magisterio en las localidades de Rolón, Realicó, Vértiz, Dorila y Victorica. Durante su estadía en Realicó, compartió con Aguilar Becerra los emprendimientos político-culturales y la militancia georgista. De fluida pluma dirigió el periódico *El Combate y Pueblo y Escuela* de Realicó; colaboró con *El Pampero* y dirigió durante su estadía en Vértiz la publicación *Verbo Nuevo*. En 1931, promovió la realización de un Estudio Integral del Indio que fue discutido en las asambleas de la AMP, que por entonces presidía. Allí propuso una encuesta sobre el indio y otra referida a la organización de una futura provincia. En ese mismo año, la disertación de Armando Romero Chaves, director de la Escuela N° 7 de Victorica, con motivo del 49° aniversario de la Batalla de Cochicó, en la plaza homónima, de marcado tono indigenista, generó una discusión en los espacios públicos territorianos. La revista de la AMP editó el texto completo del discurso, mientras sectores opositores publicaron, en octubre del 1934, un folleto que denunciaba los orígenes anarquistas del maestro, cuyo autor era Leopoldo J. Iribarren, Intendente de Victorica (1933-1937). El conflicto se publicitó en distintos medios del espacio público territorialiano y nacional. Después de un largo sumario de tres años, el docente fue trasladado a Formosa. Recibió apoyo de la AMP y fue delegado ante el Frente Único FUMA, en 1935.

Otro carácter distintivo de la AMP y del gremialismo docente fue la participación de mujeres desde sus inicios. El acceso al mercado de trabajo y la incorporación a la educación constituyeron nuevas posibilidades para las mujeres, frente a un imaginario social rígido. La salida del hogar para trabajar significaba un desafío para el género femenino. No obstante estas generalidades, las maestras aparecieron tempranamente en la escena laboral y pública del Territorio. Si bien, ninguna mujer ocupó el máximo cargo de la entidad gremial, durante el 1930-1931 la Vicepresidencia estuvo a cargo de la santiagueña Advíncula Rubio, quien hacía más de dos décadas se había instalado en el Territorio Nacional de la Pampa, junto a su familia. Con su hermana María fundaron, en 1909, la Escuela N° 35 de Lonquimay. Advíncula se destacó en las letras, vocación compartida con Julio Nery, uno de sus hermanos menores. Publicó en los periódicos *La Capital*, *Germinal* y *Gobierno Propio* poesías como “Madre Pampa”, “Médano amigo” y “Brisas pampeanas”, entre otras.

Como lo indican los itinerarios trazados, los dirigentes de la AMP tenían una extensa militancia política y/o gremial, organizados en torno a redes sociales de alcances regionales, nacionales e internacionales. Estas prácticas intelectuales y políticas, que diseñaron maestros y líderes gremiales, generaron nuevos ámbitos de sociabilidad en el interior de espacio cultural pampeano.

## 7. Apuntes sobre la dinámica institucional

La organización anual del Congreso de Maestros se transformó en una de las actividades más destacadas que reunía a distintas personalidades de la política, la prensa y a intelectuales locales y nacionales. Allí los agentes del magisterio territorialiano tuvieron una actividad destacada presentando proyectos, instalando líneas de discusión, poniendo en circulación distintas publicaciones, además de debatir cuestiones inherentes al ejercicio de la profesión.

El primer Congreso de la docencia pampeana se realizó el 10 de junio de 1929. En él se adoptó como metodología la presentación de trabajos por parte de los maestros que serían leídos y sometidos a la discusión por parte de los participantes. Los requisitos para su presentación incluían aspectos de “índole social, pedagógico, económico”. De modo paralelo, como estrategia innovadora, se giró correspondencia a reconocidos pensadores y pedagogos normalistas<sup>103</sup> para que emitiera opinión sobre la realización del Congreso. El abanico de los convocados era amplio; entre otros, figuraban Rodolfo Senet (profesor de Antropología, de Psicología Anormal y de Psicopedagogía de posicionamientos positivistas) quien trabajó junto a Víctor Mercante (pedagogo normalista), Ángel Bassi y Carlos Vergara (normalistas renovadores), Pablo Pizzurno (educador que sentó las bases de la educación primaria a partir de la Nueva Escuela), Julio Barcos (pedagogo anarquista), Urbano Rodríguez (Presidente de la Unión de Maestros de Rosario durante la huelga de 1921), Godoy Urrutia (Secretario de la Internacional del Magisterio Americano, entre 1928-1929, socialista) y Leopoldo Herrera.

Dichas propuestas y prácticas excedían el marco escolar y entraron directamente en conflicto con los lineamientos políticos centralistas y de participación restringida, emanados de sectores de gobierno, a partir del golpe de 1930. Numerosos docentes fueron perseguidos y cesanteados al ser rotulados desde el Consejo Nacional de Educación como una “verdadera vergüenza”, según la concepción centralista e intervencionista del régimen conservador.

En 1931, se desató un conflicto que devino en distintas denuncias, investigaciones y sumarios desencadenados en torno al discurso indigenista crítico de los

---

103 Inés Dussel (1993, p. 808) sostiene que “Los normalistas, en una combinación peculiar de positivismo, krausismo y otras corrientes de la época, confiaban en la educabilidad de los sujetos, en la ciencia y en el progreso, y destacaban el papel fundamental del magisterio en la formación de los niños como los ciudadanos del futuro. Asimismo, creían que el estudio científico de la pedagogía permitiría encontrar las leyes y métodos más eficaces de enseñanza”.

poderes de turno pronunciado, en la plaza de Victorica, por el maestro Armando Romero Chaves. En este contexto de marcada conflictividad y cesantías, el gremio tuvo una actitud de apoyo a los docentes que habían sido alejados transitoriamente de sus puestos por la normativa ministerial.

En 1934, la AMP celebró en General Pico el cincuentenario de la Ley 1420, el acto contó con la participación del líder socialista Américo Ghioldi, como orador principal. En ese mismo año, los maestros Modesto Aguilera y Juan Erasquín se manifestaron públicamente en contra del CNE, al denunciar el atropello de los derechos de maestros honestos y laboriosos. Para ese momento, uno de los principales dirigentes de la asociación, Crescencio Aguilar Becerra, había sido separado del cargo de director de la escuela de Vértiz y debió pedir licencia en su cargo de la AMP, aunque a pesar de este obligatorio alejamiento institucional, presidió el V Congreso de maestros. Sin embargo, paradójicamente, a pesar de los dichos de los miembros de la asociación docente, Becerra concurrió como invitado de honor al V Congreso. Aunque, el aumento del control estatal sobre la actividad gremial quedó evidenciado cuando el gobernador Evaristo Pérez Virasoro se sentó en la mesa directiva del congreso de maestros como invitado de honor.

El proceso desarrollado en contra de los docentes llevó años y finalmente contó con el veredicto favorable del visitador Horacio Ratier<sup>104</sup>, quien estuvo encargado por el CNE para realizar las actuaciones sumarias. El proceso era sintetizado de esta manera por el inspector:

[...] llevo un año en la tarea responsable que inesperadamente me confiara el Honorable Consejo y aun no pude localizar la subversión apuntada. Sí he hallado maestros altivos con el aire aquel que tanto llamara la atención a Bolívar en los soldados del ejército libertador, maestros de carácter, maestros trabajadores y estudiosos, maestros que soportan los inconvenientes de la verdad, ..., maestros cuyo delito más grave ha sido enseñar el espíritu amplio y generoso de nuestras leyes, y asesorando al

---

104 Horacio Ratier nació en 1901 en Concepción de la Sierra, Misiones y murió ya jubilado en Buenos Aires, en 1981. Criado en un hogar en el que la madre era el único sostén de doce hermanos, todos maestros. Se inició en la docencia en 1919, como maestro de tercera categoría en la Escuela N° 26 de Misiones, a partir de 1925 se desempeñó como Director infantil escuelas N° 148 y 63 de Misiones. A partir de 1930 fue designado Director con funciones de visitador de 11-1930 a 10-1932 en Neuquén, desde 10-1932 a 09-1933, en Río Negro y Visitador a cargo de la Seccional VII de La Pampa entre 11-1933 a 12-1936. Luego pasó a Río Negro como Visitador a cargo de la Seccional VI desde 03-1937, con sede en Viedma. Entre sus iniciativas destacadas estaban: la creación de la revista *Antártida* publicada en Neuquén –Zapala- durante los años 1931, 1932 y 1933; la reapertura de la biblioteca popular “Gobernador Elordi” de Zapala Neuquén; allí también intervino en la fundación cooperadora escolar y en el curso nocturno para adultos alfabetos y analfabetos en Zapala (*ad. honorem*). En Viedma fundó la cooperadora escolar. Participó en la revista educacional *Docencia* publicada en Santa Rosa y promovió la Colonia de vacaciones instalada en Parque Luro, Santa Rosa, en 1934. Colaboró directamente como Secretario del Museo Regional Pampeano, instalado en la Seccional VII y en la creación de la Biblioteca Pedagógica de la Seccional VII. Organizó el Ciclo de conferencias didácticas a cargo de maestros, médicos y abogados en Santa Rosa, años 1934, 1935 y 1936 y la Exposición artística regional en Santa Rosa, 1934. (1937) Informe circulante en la Inspección Seccional VII. *Boletín de la A.M.P.* (Asociación de Maestros de La Pampa), 9, (23).

Durante el peronismo, Ratier ocupó una función menos relevante en la Inspección de Escuelas Particulares, llegando a alcanzar, entre 1958-1963, el cargo de Vocal del CNE. Adriana Puiggrós (2012), publicó recientemente un libro que aporta documentación personal sobre el recorrido y las ideas de este polifacético agente.



trabajador humilde y cooperando con la orientación de sus vidas, para alejarlo del vicio, del delito y de los inconvenientes de la ignorancia. (Ratier, H. *Boletín de la AMP 17*, mayo de 1935, p3).

El contexto de conflictos suscitado frente al intervencionismo de los primeros años del régimen conservador tuvo como correlato el incremento del control social y de las prácticas coercitivas, no obstante ello, el ejercicio de la militancia gremial se incrementó durante la coyuntura de crisis al alcanzar el mayor número de afiliados. Una vez atemperada la crisis y trasladados del espacio pampeano referentes como Armando Romero Chaves, Pedro Barrancos y Crescencio Aguilar Becerra, se observó un paulatino declive de la participación gremial, que se articulaba con un contexto de desmovilización creciente.

A partir de 1935, la Comisión Central de la asociación comenzaba a intervenir algunas filiales locales por su inactividad o falta de organización. Al año siguiente, se realizó el VI Congreso de maestros pampeanos, en la localidad de Trenel. Temas como el cooperativismo y la educación rural focalizaron la atención de los presentes. Fue la defensa del laicismo el tema que despertó los más encendidos discursos. Entre las resoluciones tomadas estaban: “El VI Congreso de la AMP confirma una vez más su propósito decidido de defender la escuela laica porque con ello cumple el deber que impone la Ley de Educación Común” (Resoluciones aprobadas en la Sesión plenaria del día 27-10-1936. *Boletín de la AMP 22*, noviembre de 1936, p3).

Al mismo tiempo, los docentes católicos comenzaban a tener mayor organicidad en el espacio público local. Sus referentes eran los profesores del Colegio Nacional Carlos Sfondrini y Jorge Selva, quienes pasaron a constituirse en artífices principales de la Federación de Maestros y Profesores Católicos de la Pampa, organizada en Santa Rosa, en el transcurso de 1935. La entidad era, en principio, minoritaria con respecto de las otras agrupaciones docentes, pero formaba parte de una red de alcance nacional que había consolidado sus posiciones en el interior de algunas instituciones estatales<sup>105</sup>.

En ese contexto de tensiones, la AMP siguió embanderada en la defensa de la educación laica, lema que presidirá las discusiones del VI Congreso de 1937, en abierta confrontación con tendencias de sectores que impulsaban la introducción de la enseñanza religiosa en las escuelas del estado<sup>106</sup>. Esas políticas eran impulsadas, en la Provincia de Buenos Aires por la gestión de Manuel Fresco (Pinkasz y Pitelli, 1997, p.11).

En 1937, los delegados de la AMP comenzaron a participar de la FAMA, al enviar como delegado a Crescencio Aguilar Becerra. En el año 1939, denunciaban

---

105 Uno de los principales gestores de la articulación del movimiento local con el nivel central fue el sacerdote provincialista Pbro. Luis Correa Llano, quien se desempeñaba como asesor de la Federación de Maestros y Profesores Católicos de la Capital Federal en 1936. El núcleo fundacional contaba, en 1935, con la adhesión de 43 docentes que en su mayoría provenían del Colegio Nacional, de la Escuela Normal y de algunas localidades cercanas a la capital. Correspondencia AMP, Museo Lucio V. Mansilla.

106 Sobre la implementación de la enseñanza religiosa en las escuelas del Territorio Nacional de la Pampa durante la gestión del gobernador Duval, ver Fukner, M., 2013.

que el estatuto de la FAMA iba en contra de los principios federativos, al establecer la agremiación directa y recomendaban una nueva redacción de su estatuto y la reorganización de dicha asociación.

Desde fines de la década del treinta, la AMP mostraba un giro hacia posturas nacionalistas, que se pusieron de manifiesto en una nota al gobernador en la que se expresaba la satisfacción por su “patriótica defensa del espíritu nacional de nuestra escuela”, ante la denuncia realizada por el Gobernador Pérez Virasoro al Ministerio del Interior sobre la infiltración extranjera, en las escuelas alemanas del Territorio.

En el VII Congreso de 1938, resolvieron transformar el *Boletín* de la asociación en la revista *Pampa*. Se editó bajo nuevo formato y contenido hasta 1940 con seis ediciones, fecha en que, ya no pudo solventar los gastos y la comisión responsable de su publicación renunciaría. El propósito de *Pampa* era poner en circulación temas gremiales, difundir aspectos pedagógicos y divulgar conocimientos referidos a la historia y a la geografía del territorio. En el año 1941, se realizó un último intento de poner en circulación la revista, financiada por el centro de Villa Alba.

En la década 1940, los rituales patrióticos, en sintonía con las políticas nacionales, adquirieron centralidad para la Asociación. Sus miembros participaron activamente de la campaña pro monumento del General San Martín. Entre los tópicos de discusión de las asambleas, se incorporaron temas vinculados a la enseñanza del folclore, aunque aún conservaron un lugar de importancia las temáticas vinculadas con la educación rural y la enseñanza agrícola, así como algunos debates referidos a la provincialización.

En 1943, en General Pico, a pesar del estado de sitio, se llevó a cabo la última asamblea ordinaria de la AMP, reunión de la que no participó ninguno de los líderes fundadores que eran referentes del magisterio en el espacio local. En esta última reunión se planteó la disolución del gremio. Un año más tarde, en 1944, la incapacidad de sostener la organización, junto a la merma de afiliados condujeron a una acuciante situación económica que obligó a la AMP a cesar en sus actividades. En esta etapa final, sólo quedaban en funcionamiento cinco centros locales: Bernasconi, Arata, Trenel, Calefú y General Pico, con un total de 75 afiliados. En el acta de disolución<sup>107</sup> se dejó expresado que:

[...] la Comisión ha agotado todos los recursos a su alcance para despertar y mantener el espíritu gracial, sin resultado alguno, comprobando en cambio que existe una indiferencia que no se justifica por cuanto debe reconocerse la obligación moral de interesarse en el estudio en común y solución adecuada de los problemas de la escuela que son también del niño [...] (Norverto Téllez de Meneses, López Urcola y Secco 18-06-1944).

A ello debe sumarse el contexto político desfavorable para el desenvolvimiento de instituciones de base democrática. El golpe militar del año 1943

---

107 Carta en nombre de la Comisión Central de la Asociación de Maestros de La Pampa. Correspondencia. Sin clasificar. Biblioteca Popular Mariano Moreno, Museo Lucio V. Mansilla, Bernasconi, La Pampa.

acentuó el intervencionismo estatal al aplicar el Decreto N° 31.321 de 1939, por el cual se obligaba a las organizaciones gremiales a dar cuenta al Estado, tanto del desarrollo de las actividades, como de los miembros que integraban la organización e impuso la enseñanza religiosa en las escuelas públicas sometiendo al magisterio a nuevas cesantías y persecuciones.

## 8. Conclusiones

La Asociación de Maestros de La Pampa surgió en un contexto en el que el asociacionismo docente adquiriría centralidad tanto en el espacio nacional como latinoamericano, bajo los imperativos internacionalistas, anticapitalistas y latinoamericanistas. Sus actividades se enlazaron en un espacio social denso en el que se entrecruzaron redes intelectuales y políticas de alcances latinoamericanos. La impronta de ese contexto histórico en un espacio marginal marcó la lucha gremial y dio forma al ideario reformista del gremio de maestros en La Pampa.

Los maestros del Territorio de La Pampa se nuclearon tempranamente en asociaciones de corte gremial, bibliotecas y centros culturales y, a través de prácticas como la edición de revistas y periódicos, las conferencias y las convenciones, dejaron su impronta en la vida social, definieron posicionamientos en materia de derechos de ciudadanía y ejercieron una gran influencia en los espacios de producción cultural pampeanos.

Los rasgos marcadamente reformistas de la Asociación de Maestros de La Pampa hicieron frecuentes las confrontaciones entre esta entidad y CNE. Con un definido antiimperialismo y un pacifismo internacionalista como bases de la militancia ideológica y gremial, los maestros pampeanos se destacaron en el interior del Territorio. La presencia en pequeñas poblaciones pampeanas y la organización federativa de base igualitaria de la asociación permitieron que los maestros se transformaran en agentes sociales de relevancia conformándose en los principales gestores de políticas sociales y culturales. Además, instalaron el debate sobre cuestiones inherentes al ejercicio de su profesión.

Entre las estrategias de acción gremial más destacadas se encontraban los congresos - el primero se desarrolló en el año 1929. En ellos, los docentes pudieron plantear, a través de escritos, las problemáticas que los afectaban. Pero, prontamente el contexto político se modificó, el clima de libertad se fue cercenando y muchos de los maestros integrantes de la AMP fueron perseguidos o alejados de sus cargos. Pese a ello, los primeros años de la década de 1930 denotaron un incremento de la participación gremial, proceso que pronto se desaceleró y, hacia 1935, la inactividad se apoderó de varias filiales. Poco a poco, el grupo fundador de fecunda militancia social fue reemplazado por sectores más conservadores y nacionalistas que ganaron espacio en el interior de la AMP.

Llegado el año 1944, la incapacidad de sostener la organización se hacía cada vez más evidente. La conjunción de varios factores, como la merma de

afiliados y el accionar más intervencionista y centralista de las agencias políticas estatales bajo la influencia creciente de sectores de orientación nacionalista y católica hicieron que deviniera el cese definitivo de las actividades de la AMP.

## Anexo

**Cuadro N° 1 Comisiones Centrales de la Asociación de Maestros de La Pampa**

PERIODO	CARGOS PRINCIPALES	NOMBRES
1928-1929	Presidente	Armando Romero Chaves
1928-1929	Vice-Presidente	Francisco Pérez Rodríguez
1928-1929	Secretario General	Juan Guridi
1928-1929	Secretario de Actas	Edmundo Pereyra Cabral
1928-1929	Tesorero	Agustín Agüero
1928-1929	Pro-Tesorero	Gergina García Rubio
1929-1930	Presidente	Vicente Lucero
1929-1930	Vice-Presidente	Santiago Vidal
1929-1930	Secretario General	Asterio Gatica
1929-1930	Secretario de Actas	Rosalía Logioio
1929-1930	Tesorero	Paseano Moyano
1929-1930	Pro-Tesorero	Haydée Yarza de Caviglia
1930-1931	Presidente	Segundo Hansen
1930-1931	Vice-Presidente	Advíncula Rubio de Garrido
1930-1931	Secretario General	Zenón Dávila
1930-1931	Secretario de Actas	Samuel Wortman
1930-1931	Tesorero	Tadeo Pérez
1930-1931	Pro-Tesorero	María Dolores T. de Dávila
1931-1932	Presidente	Francisco Pérez Rodríguez
1931-1932	Vice-Presidente	S. Aguilera
1931-1932	Secretario General	Manuel Lorenzo Jarrín
1931-1932	Secretario de Actas	Cesáreo Gómez
1931-1932	Tesorero	Alberto Saitúa
1931-1932	Pro-Tesorero	Elena Suarez de Migoni
1933	Presidente	Crescencio Aguilar Becerra
1933	Vice-Presidente	J. R. Sosa
1933	Secretario de Actas	Clara López Ochoa
1933	Tesorero	Erasmó Romero
1933	Pro-Tesorero	Ruffo Rosales
1932-1934	Presidente	Crescencio Aguilar Becerra

PERIODO	CARGOS PRINCIPALES	NOMBRES
1932-1934	Vice-Presidente	J. R. Sosa
1932-1934	Secretario General	Clara López Ochoa
1932-1934	Secretario de Actas	Erasmus Romero
1932-1934	Tesorero	Ruffo Rosales
1932-1934	Pro-Tesorero	Pedro Abad
1934-1936	Presidente	Juan Fernández Acevedo
1934-1936	Vice-Presidente	Raimundo Coll
1934-1936	Secretario General	Edmundo Magallanes
1934-1936	Secretario de Actas	Marcos S. Bustos
1934-1936	Tesorero	Manuel Torres
1934-1936	Pro-Tesorero	Cervantes Gascó
1936-1938	Presidente	Juan Manuel Erausquin
1936-1938	Vice-Presidente	Francisco S. Vallejos
1936-1938	Secretario General	Jesús Cordero
1936-1938	Secretario de Actas	Héctor Carnaval
1936-1938	Tesorero	Tiberio Racano
1936-1938	Pro-Tesorero	Regalo A. Lucero
1940-1942	Presidente	Amir Melián
1940-1942	Vice-Presidente	Juan Andrés de Erausquín
1940-1942	Secretario General	Cecilia Viturro
1940-1942	Secretario de Actas	Fernanda Simón
1940-1942	Tesorero	Elena Lasalle
1940-1942	Pro-Tesorero	Rosalía Logioio
1944-1948	Presidente	Ángel Norverto Téllez de Meneses
1944-1948	Vice-Presidente	Dora Haydée Vázquez
1944-1948	Secretario General	José López Urcola
1944-1948	Secretario de Actas	María del Rosario de Gallestegui
1944-1948	Tesorero	Sara Kuobel
1944-1948	Pro-Tesorero	Carlos Secoo

## Referencias bibliográficas

Ascolani, A. (1999). ¿Apóstoles laicos, burocracia estatal o sindicalistas? Dilemas y prácticas del gremialismo docente en Argentina (1916/1943). *Anuario de Historia de la Educación*, 2 (2), 87-102.

- (2005). Influencia de los emigrados chilenos en la organización gremial del magisterio primario en la Argentina, 1928-1930. X Jornadas de Historia de la Educación Chilena.
- (2010). Las Convenciones Internacionales del Magisterio Americano de 1928 y 1930. Circulación de ideas sindicales y controversias político-pedagógicas. *Revista Brasileira da História de la Educação* vol. 10, n° 2 (23) 71-96. Disponible en <http://www.rbhe.sbhe.org.br/index.php/rbhe/article/view/38> (marzo 2014).
- Billorou, María José y Sánchez, Laura (2008). Escuelas, maestros, inspectores. La dinámica del sistema educativo en el Territorio de La Pampa. En A. Lluch y C. Salomón Tarquini (ed.) *Historia de La Pampa. Sociedad, política y economía. Desde los poblamientos iniciales hasta la provincialización* (pp. 493-520). Santa Rosa: EdUNLPam.
- Carli, S. (1998). Infancia y Sociedad. La mediación de asociaciones, centros y sociedades populares de educación. En A. Puiggrós (Dir.) *Historia de la Educación en la Argentina. Sociedad civil y Estado en los orígenes del sistema educativo argentino*. (pp.13-46). Buenos Aires: Galerna.
- Carli, S. (2003). Niñez pedagogía y política. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Chavez E. y Falco B. (2003) *Historia de la pedagogía en el Territorio de La Pampa Central (1884-1930)*. Santa Rosa: Nexo di Nápoli.
- Di Liscia, M. S. y Lluch, A. (2008). La población pampeana y sus transformaciones. En A. Lluch y C. Salomón Tarquini (ed.). *Historia de La Pampa, sociedad política y economía, desde los poblamientos iniciales hasta la provincialización (ca.8000 ap. a 1952)* (pp. 113-123). Rosario: del Boulevard.
- Dussel I. (1993). Víctor Mercante 1870-1934. *Perspectivas: revista trimestral de educación comparada*, vol. XXIII (3-4) 808-821.
- Dussel I. (1997). *Currículum, Humanismo y democracia en la enseñanza media*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
- Etchenique, J. (2001). *Pampa central. Movimientos provincialistas y sociedad global*. Santa Rosa: Nexo di Nápoli.
- (2006). Docencia y conciencia. El compromiso social en el trabajo docente. Primeras Jornadas de Historia Social, Gehiso, Facultad de Humanidades, Neuquén.
- Etchenique, Jorge y Hauser V. (2007a). La Autonomía, prensa y poder en un Territorio Nacional. en J. Etchenique (Dir. y Comp.) *Historias de la prensa escrita en La Pampa*. Santa Rosa: Servigraf- Muñoz.
- Etchenique, J. y Zink M. (2007b). *Vida municipal de Santa Rosa, 1894-1952*. Santa Rosa: Roma.
- Etchenique, J. y Hauser V. (2007c). Institucionalidad y control social Pampa 1900-1930 conceptualización del indígena en la prensa y en la educación. II Jornadas de Historia Social de la Patagonia, Gediso, UNCO, Neuquén.
- Fernández Marrón M. y Flores, V. (2008). Ordenar y controlar en un espacio de frontera. En A. Lluch y C. Tarquini (Ed.) *Historia de La Pampa, sociedad política y economía, desde los poblamientos iniciales hasta la*

- provincialización (ca.8000 ap. a 1952). Rosario: Ediciones del Boulevard. Pp. 475-490.
- Finocchio, S. (2009). *La escuela en la Historia Argentina*. Buenos Aires: Edhasa.
- Graciano, O. (2008). *Entre la torre de marfil y el compromiso político. Intelectuales de izquierda en la Argentina*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.
- Fukner, M. (2013). La implementación de la enseñanza religiosa en las escuelas pampeanas y su exteriorización: los Congresos Catequísticos. *Anuario de la Facultad de Ciencias Humanas* (en proceso de edición).
- Lanzillotta, M. (2011). Con la pluma y la palabra. La emergencia de grupos intelectuales en el Territorio Nacional de la Pampa (1910-1943). Tesis de Maestría. Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de La Pampa, (inédita).
- Lionetti, L. (2007). *La misión política de la escuela pública. Formar ciudadanos de la República (1870-1916)*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Marengo, R. (1998). Estructuración y consolidación del poder normalizador: El Consejo Nacional de Educación. En A. Puiggrós (Dir.) *Historia de la Educación en la Argentina. Sociedad civil y Estado en los orígenes del sistema educativo argentino* (pp. 71-177). Buenos Aires: Galerna.
- Mattiauda, J. (1942). Raúl B. Díaz. *El creador de la escuela de los Territorios Nacionales*. Buenos Aires: Álvarez Hnos.
- Moretta, R. (2006). Análisis sociohistórico del proceso de constitución y desarrollo de la docencia pampeana como sujeto colectivo (1910-1930). Tesis de Maestría presentada en FLACSO, Buenos Aires (Inédito).
- Nervi, R. (2007a.). La Prensa política en General Pico. En J. Etchenique (Dir.) *Historias de la prensa escrita en La Pampa* (pp. 171-179). Santa Rosa: Servigraf- Muñoz.
- Nervi, R. y Rodrigo, J. (2007b.). Realicó. En J. Etchenique (Dir.) *Historias de la prensa escrita en la Pampa* (pp. 193-204). Santa Rosa: Servigraf Muñoz.
- Pinkasz, D. y Pittelli, C. (1997). Las reformas educativas en la Provincia de Buenos Aires (1934-72). ¿Cambiar o conservar? En A. Puiggrós (Ed.) Adriana (Dir) *Historia de la Educación en la Argentina. Sociedad civil y Estado en los orígenes del sistema educativo argentino*. T. VII. *La educación en las provincias*. (pp. 7-50). Buenos Aires, Galerna. Buenos Aires: Galerna.
- Pita González, A. (2009). *La Unión Latinoamericana y el boletín Renovación. Redes intelectuales y revistas culturales en la década de 1920*. México: El Colegio de México, Universidad de Colima.
- Prislei L. (2001). Imaginar la Nación, modelar el desierto: los '20 en tierras del Neuquén. En L. Prislei. *Pasiones sureñas. Prensa y cultura política en la Frontera Norpatagónica (1884-1946)*(pp. 79-89). Buenos Aires: Prometeo.
- Ruffini, M. (2004). Ciudadanía y territorios nacionales. El ejercicio del poder político en los consejos municipales del Territorio Nacional de Río Negro (1886-1908). *Revista Escuela de Historia*. Año III, vol. I, (3), 1-17.

- Puiggrós, A. (2012). *El inspector Ratier y los maestros de tierra adentro*. Buenos Aires: Galerna.
- Tarcus, H. (2007). *Diccionario biográfico de la izquierda argentina*. Buenos Aires: Emecé.



CAPÍTULO

3

María Fernanda Ferrari

**Escuelas rurales en el  
Territorio Nacional de  
La Pampa (1900-1920):  
Rasgos y perspectivas**

## Introducción

Este capítulo presenta avances sobre la línea de investigación referida a la fundación de escuelas rurales en el Territorio Nacional Pampeano en las primeras dos décadas del siglo XX, como asimismo, respecto de la fisonomía del sistema escolar rural, en ese lapso temporal. La intención está centrada en conocer qué escuelas rurales fueron fundadas y en qué zonas del vasto territorio se encontraban ubicadas, el tipo de población que habitaba dichas zonas, la cantidad de alumnos que ingresaban al sistema escolar, como también cuál era el fin de la educación, teniendo en cuenta la zona habitada y el tipo de población existente.

Con referencia a dichos interrogantes, el propósito de este trabajo será contribuir al conocimiento acerca del sistema educativo rural en el territorio de La Pampa, conocer los rasgos de la población en la zona descripta y la necesidad de alfabetización de los habitantes con respecto a los intereses gubernamentales.

El abordaje de la temática de investigación es cualitativo, con análisis de material bibliográfico y de fuentes documentales. Se realizaron rastreos en establecimientos educativos rurales en funcionamiento y en dependencias gubernamentales, como la Dirección de Planeamiento de la Provincia de La Pampa y el Archivo Histórico. En este último, se accedió a ejemplares de diarios de la época, como *La Capital*.

Para la realización de este trabajo, se tomó una muestra de tres escuelas rurales que permanecen abiertas y se encuentran ubicadas en zonas adyacentes a la localidad de General Pico. Su elección radica en el hecho de que están ubicadas lindantes a la ciudad, La cercanía favorece la vinculación con las Instituciones.

Es importante atender al hecho de que la escasez de escuelas en el territorio de La Pampa fue una de las principales preocupaciones, debido al alto nivel de analfabetismo de los pobladores. Silvia Llomovate (1989) toma como fuente los datos encontrados en los Censos Nacionales de Población y realiza un análisis de la evolución del analfabetismo. Muestra que a principios del siglo XX, el número de analfabetos en La Pampa llegaba al 62,5 %, con una disminución en el año 1914, cuyo porcentaje alcanzó el 37,9.

Según N. Benítez, V. Diez y M. Díaz Zorita (1984), la cantidad de escuelas existentes hasta el año 1900 era de 13. Si tomamos en cuenta el aumento de

población y el desarrollo agrícola en la zona, se puede considerar que dicha cantidad es inferior a otros territorios con menor cantidad de población.

La instalación de nuevos establecimientos fue necesidad constante para mejorar la instrucción de la población y, en muchas ocasiones, la insuficiencia se vio compensada con la ayuda que los particulares brindaban a través de la donación de terrenos o de la colaboración en la construcción de edificios escolares.

Esta problemática fue abordada por la prensa, que se hizo eco de las dificultades ocasionadas por la escasez de escuelas en relación con el aumento de la población y con el desarrollo productivo.

En el año 1902, el diario *El País* (Buenos Aires), según se comenta en el diario santarroseño *La Capital*, aseveraba que “se está haciendo imperiosa la necesidad de más escuelas en los centros urbanos y en varios puntos rurales” (06-12-1902, p. 3)<sup>108</sup>. Refiriéndose a los territorios, consideraba que la población se había agrupado en parajes como consecuencia del desarrollo de la agricultura, la llegada del ferrocarril y que en esos territorios, las escuelas podían hacer sentir su acción benéfica.

Con referencia a la población del Territorio Nacional, el crecimiento desde fines del siglo XIX fue permanente y la mayor concentración se dio en la llamada pampa húmeda. Según los autores Benítez *et al* (1984), el censo de 1895 muestra que el 72 % de la población se hallaba en la región mencionada proveniente tanto de provincias limítrofes como del extranjero.

## Trasponer las fronteras del territorio nacional pampeano

En consideración de Alicia Civera (2011) con relación a la escuela rural en América Latina ha habido importantes esfuerzos por concentrar búsquedas sobre el tema y se ha logrado abrir un campo de estudio. Asimismo, manifiesta que a futuro se propone trascender las barreras nacionales para generar un debate desde la heterogeneidad de las diferentes realidades locales. En correlación con esta posición Alicia Civera y Lucía Lionetti (2010) afirman que, en los últimos años, dentro del campo de la Historia de la Educación se asiste en Latinoamérica a una fructuosa línea de investigación centrada en la educación rural. En vastas producciones, los autores se refieren a políticas educativas, instituciones, actores, discursos pedagógicos y prácticas escolares, aunque su tratamiento no se halla agotado. Según las mencionadas autoras, puede decirse que en estos últimos tiempos mucho se ha avanzado en el estudio de las complejas interrelaciones entre lo escolar y lo rural. No obstante, más allá de la amplia gama de estudios a nivel latinoamericano y nacional referidos a la temática, las páginas que recorren este capítulo se centrarán específicamente en el abordaje de la realidad rural regional pampeana.

Vinculada al contexto nacional, la educación rural en Argentina desde la visión de Adrián Ascolani (2012) y, concretamente, la escuela rural primaria ha sido, entre

---

108 *La Capital* reflejó los comentarios de *El País*: Más escuelas, *La Capital*, S. R., 06-12-1902, p. 3.

las latinoamericanas, la más extendida en número y en alcance de la alfabetización temprana, lo cual ha logrado durante la primera mitad del siglo XX; aunque su estudio es relativamente reciente. Se trató de hacer extensiva la escuela a una población heterogénea conformada por un crisol de forasteros y nativos.

Puede decirse que hacia finales del siglo XIX, Argentina gobernada por Julio A. Roca, perteneciente al Partido Autonomista Nacional (PAN), desde el 13 de junio de 1880, bajo el lema “Paz y Administración”, se caracterizaba por ser un país agrícola. Ya hacia 1905, el escenario social, político y económico comenzó a poblarse de inmigrantes. Como es posible rescatar de la vasta producción bibliográfica que trata el fenómeno social de “la inmigración” en Argentina, puede hallarse como dato que, entre 1870 y 1929, llegaron al país alrededor de seis millones de inmigrantes europeos, de los cuales algo más de tres millones se radicaron definitivamente. El 90 % de ellos se ubicó en la región pampeana y, de ese porcentaje, una cuarta parte quedó en zonas rurales.

Es sabido que mayoritariamente llegaron con la esperanza de convertirse en propietarios de tierras o encontrar empleos bien remunerados en las tareas rurales. Sin embargo, las mejores tierras ya estaban ocupadas por los terratenientes, por lo que a los recién llegados con escaso capital les fue difícil el acceso a la tierra propia y las demandas de trabajadores para los trabajos agrícolas eran estacionales. Tal situación estuvo paliada por las posibilidades de empleos que se ofrecían en las ciudades –sobre todo Buenos Aires y Rosario– mejoras en el puerto, construcción de edificios y desagües, tareas en vías férreas, alumbrado público, entre otros. Estos inmigrantes constituirían la incipiente clase obrera argentina. Al respecto, puede recordarse que la desmerecida situación de las malas condiciones de vida en los conventillos, los aumentos de alquileres, los bajos pagos por sus tareas, entre otros aspectos provocaron las conocidas reacciones de protesta y huelgas descritas en los relatos historiográficos.

La región pampeana será, por cierto, sede de grupos de inmigrantes. La imagen del agro pampeano ofrecía un lugar de crecimiento económico, dado que formaba parte del “granero del mundo”. Este discurso justificaría, en el tiempo, proyectos referidos a enseñanza agrícola, a educación rural que se entrelazarían funcionalmente con propuestas de formación para la explotación agrícola y con intenciones de ejercer influencia sobre el agricultor, a fin de afianzarlo al medio rural.

## **Contexto pampeano**

### **Lo rural: paisaje poblacional y escolar**

A partir de la Ley 1532/84, el poder hegemónico que gobernaba la Argentina organizó las últimas zonas arrebatadas a los indígenas a fines del siglo XIX, las que pasaron a llamarse Territorios Nacionales. Con dicha normativa, esos territorios dependían en forma absoluta del poder central, que ejercía el control político e

institucional a través del Ministerio del Interior, nombraba a los gobernadores y habilitaba los mecanismos para la recaudación de rentas e impuestos. La falta de autonomía para tomar medidas debilitó el poder de los funcionarios frente a las distintas circunstancias en las que tenían que actuar y generó diversas protestas de quienes ostentaban dicho lugar.

Argentina estaba conformada por 14 provincias fundacionales y 9 Territorios Nacionales, dentro de los cuales estaba La Pampa. El territorio de La Pampa se organizó por departamentos partiendo desde el NE. Se constituyeron 9, en sus inicios, de los 15 por decreto, ya que en los 6 restantes no había población. La economía de dicho territorio se vinculó casi en forma exclusiva con las actividades primarias y, en especial, con la producción agrícola. La región del Este tenía gran densidad demográfica debido a la actividad agroexportadora<sup>109</sup>, comparada con el Oeste, donde los suelos eran pobres y las lluvias escasas.

El Censo de población realizado a fines del siglo XIX permitió observar que la inmigración interna, de provincias limítrofes a La Pampa, fue previa a la europea. Luego se produjo una interrupción, momento en el cual se dio la mayor afluencia de pobladores extranjeros, superando incluso los habitantes argentinos establecidos en la zona. Entre los inmigrantes europeos, los españoles e italianos fueron mayoría y llegaron a ser entre ambos el 55 % de los extranjeros radicados en el territorio.

El segundo Censo realizado durante la gobernación de Felipe Centeno mostró el crecimiento de la población que, para el año 1914, superaba los 100.000 habitantes con un porcentaje de extranjeros del 50 %. La división en el interior del territorio fue modificada y el territorio de La Pampa quedó conformado por 22 departamentos.

Ya entrada la década del 20, el gobierno de Téllez ordenó un nuevo censo de población, industria y comercio, que se llevó a cabo en junio de 1920. A partir de este, quedó demostrado el crecimiento del Territorio Nacional de La Pampa, con una población total que superaba los 120.000 habitantes.

Si bien la población creció en forma notable, como se pudo ver a través de los datos que se obtuvieron en los censos realizados, los habitantes se hallaban diseminados de forma predominante en la zona húmeda del Noreste del territorio. La llegada del ferrocarril a dicha zona de la provincia fue muy importante en la radicación de los pobladores, ya que favoreció las comunicaciones y los transportes<sup>110</sup>. Por otro lado, también los autores Benítez *et al* (1984) señalaron

---

109 Es importante atender a que la mayoría de la producción agropecuaria destinada a la exportación se obtenía en grandes propiedades rurales ubicadas en la región pampeana húmeda.

110 La red ferroviaria fue muy importante en el proceso de transformación económica y en la distribución de la población, ya que se utilizaba como transporte de carga y de pasajeros. Se distribuyeron en cuatro grandes líneas: Central, Pacífico, Oeste y Sud y trasladaba lo obtenido en el campo y en el interior hacia las ciudades para el consumo y para llevar al puerto lo referente a la exportación. La expansión de la red ferroviaria entre 1890 y 1914 fue de 9432 km a 33710 km. El capital utilizado para su funcionamiento era de capitales extranjeros que invirtieron en Argentina hasta el comienzo de la Primera Guerra Mundial cuando el gobierno se responsabilizó de la inversión, en las zonas poco pobladas del Sur.

la importancia de la formación de colonias rurales que, en muchos casos, con el correr del tiempo se transformaron en pujantes poblaciones. Muchas de ellas se establecieron por la venta de grandes latifundios a capitalistas o por poblamiento espontáneo.

Así, el conocimiento de los rasgos contextuales del territorio pampeano ayuda a comprender las dificultades para organizar el sistema escolar.

Puede observarse que, hacia finales del siglo XIX, la escasez de escuelas en el territorio de La Pampa era una gran preocupación y el analfabetismo superaba el 50 % (Llomovate, 1989). Varias razones confabulaban para que esto sucediera: el territorio de La Pampa se extendía en grandes llanuras y las distancias entre las poblaciones eran muy amplias; el clima tampoco era favorable, ya que las temperaturas tenían grandes oscilaciones, por lo cual el invierno era muy crudo con temperaturas muy bajas y el verano presentaba calores extenuantes. Beatriz Fainholc (1983) considera que otra variable que se tenía en cuenta entre las dificultades para acceder a la escuela fue la absorción temprana de niños y jóvenes en los trabajos, así como también la menor utilidad de la escuela en el trabajo en las zonas rurales. Según la autora, todo proyecto de desarrollo rural debe integrarse a otro general nacional. Para que la educación contribuya en el desarrollo de las áreas rurales, es preciso que se halle arraigado al contexto o comunidad relacionada.

Señala Jorge Etchenique (2001, p. 36) que “[m]ás allá de los reclamos permanentes por la insuficiencia de escuelas, la inasistencia de los niños fue reconocida reiteradamente como un problema”. Siempre las causas de la ausencia o el desgranamiento que se producían eran atribuidas a cuestiones externas al sistema educativo. Los datos censales que se conocieron en La Pampa, a fines del año 1900, revelaban que de cada 1000 niños de 6 a 14 años, 834 quedaban excluidos de toda educación.

Durante el gobierno del General Ayala, primer gobernador del Territorio Nacional, los niños que concurrían a los establecimientos no alcanzaban el 25 %. Solo funcionaban cuatro escuelas en las dos poblaciones que existían, a las cuales solo asistían 299 alumnos. El gobernador, por intermedio de un comunicado, solicitó el cumplimiento de la obligatoriedad escolar a todos los padres que tuvieran hijos en edad de asistir a la escuela para que cumplieran con dicho mandato. Según Benítez *et al* (1984), la situación no cambió de manera esencial en las gobernaciones siguientes y se arribó a los comienzos del siglo XX con un total de 13 escuelas distribuidas en los pueblos más importantes.

En el año 1899, llega a la gobernación José Luro, quién con el conocimiento de que La Pampa tenía uno de los índices más altos de analfabetismo del país, tanto en niños como en adultos, llevó a cabo una acción más dinámica en educación.

Faltaban edificios escolares, maestros y elementos del quehacer docente. Había escuelas que no completaban el ciclo primario y el abandono era muy importante. Según Benítez y *et al* (1984), Luro elevó una nota al presidente del Consejo Nacional de Educación explicándole que una población de 55.000 habitantes, atravesada por tres vías férreas y que crecía de manera constante,

necesitaba de manera imperiosa la creación de escuelas rurales, como también la mejora de los edificios de algunas de ellas que estaban funcionando en lugares precarios.

Para remediar provisoriamente la situación, el gobernador dictó un decreto el 4 de mayo de 1900, mediante el cual creó un impuesto a los rodados para fundar y sostener escuelas rurales en la provincia.

Elva Chaves de Festa y Bibiana Falco (2003) expresaron que el crecimiento demográfico dejó expuesta la necesidad inmediata de nuevos establecimientos educacionales para mejorar la instrucción de la población, ya que la cantidad de analfabetos crecía aceleradamente. Las autoras hacen referencia al artículo 5° de la Ley 1420 (1884) que establecía lo siguiente: “la obligación escolar supone la existencia de la escuela pública gratuita al alcance de los niños en edad escolar (...)”.

Dicha necesidad de crear más escuelas fue puesta de manifiesto por autoridades locales y por vecinos quienes, ante la falta de respuesta del gobierno nacional, iniciaron tareas de formación, brindando los conocimientos elementales.

Como expone Etchenique (2001, p. 38), el Estado solo estaba presente en la normatividad legitimadora de la élite, pero ausente en políticas sociales, ante lo cual los vecinos tuvieron un papel importante en la educación. El autor expresa “Las escuelas particulares en el territorio fueron creadas en gran medida por vecinos alarmados por el analfabetismo y la inacción oficial (...)”.

La necesidad de escolarización se evidenció en las notas que los vecinos de diferentes lugares hacían llegar al Consejo Nacional de Educación. Algunos casos quedaron retratados en publicaciones, como por ejemplo, en la Reseña Histórica escrita por el exdirector Sr. Gabriel Domínguez sobre la Escuela N.º 9 de Telén en el año 1924:

En el año 1902 un numeroso grupo de vecinos de las secciones VIII y XIII, O y S. del pueblo de Victorica, Pampa Central, aguijoneados por el negro manto del analfabetismo que cubría sus descompaginados hogares, imposibilitados para recibir los beneficios de la educación común, a consecuencia de las faltas de medios de vialidad, patrocinados por el progresista estanciero Señor Alfonso Capdeville; Se dirigieron al Consejo Escolar de Victorica para que, por su intermedio llegasen a obtener del H. Consejo Nacional de Educación, la apertura de una escuela en un paraje donde con mayor facilidad, pudieran reconcentrar sus hijos a los efectos de la instrucción (...).

A propósito de cumplirse el centenario de la escuela 71 de Rolón, se edita una página web con información histórica respecto de su creación. Se expresa que el vecindario consideraba imprescindible la fundación de una escuela: “El 17 de Abril de 1910 se fundó en Rolón la Escuela N° 71 (mixta). Se inicio con 23 alumnos inscriptos, cuyos padres se habían movilizado contactándose con autoridades provinciales para lograr su apertura” (Escuela 71, su historia).

El vecindario de Unanué también realizó gestiones ante el C.N.E. a fin de que se creara en esa localidad la Escuela N.º 144. Esto lo expresó claramente una noticia de un diario *La Capital* de febrero de 1922 el cual expresaba que la población escolar de Unanué era más que suficiente para resolver la creación de una escuela reclamada por su vecindario con justa razón.

En los datos obtenidos acerca de la Escuela N.º 102 de Puelches, también se relaciona su fundación con la tarea de particulares; se sostiene que en la localidad hay dos versiones sobre la persona que solicitó la escuela: unos dicen que fue el Sr. Feliciano Hernández y otros que fue Don Francisco Ñancuñil Calderón (hijo del Cacique Calderón).

La Escuela N.º 28 de Maisonnave se creó en 1907, al poco tiempo de la fundación del pueblo. Seguramente, sus fundadores Damián Maisonnave y Noel Próspero Fourquet comprendían que una escuela era necesaria como fuente de civilización y progreso. Así, su fundación fue sostenida económicamente por los padres de los niños, que contribuían con una cuota.

Durante el periodo que va desde 1902 a 1917 se sucedieron las gobernaciones de Diego González y Felipe Centeno, las cuales resultaron fructíferas para el Territorio Nacional de La Pampa. Como expresan Benítez *et al.*

La Pampa crecerá en todos los aspectos: poblacionalmente se fundaron la mayoría de los pueblos que hoy jalonan el territorio provincial: la agricultura y la ganadería siguieron su marcha ascendente y surgieron pese a los problemas, diversas instituciones que se esbozaron en el periodo anterior (1984, p. 35).

El rápido crecimiento en los diversos ámbitos no se vio reflejado en educación. Si bien la tarea de particulares, las comunidades extranjeras y religiosas brindaban un apoyo para paliar tanta población analfabeta, recién en 1906 se consiguió que el Consejo Nacional de Educación dispusiese fondos para la creación de cuatro escuelas, dos en Santa Rosa, una en el paraje de El Odre y la última en Puelches solicitada por el cacique de la reserva allí instalada.

El año 1909 fue muy positivo para la educación, ya que se fundaron 15 establecimientos en distintos puntos de la zona rural que lograron mitigar, de alguna manera, lo deficitario del sistema; no así en cuanto a los lugares físicos donde se dictaban las clases, ya que solo se contaba con unos pocos edificios propios y, en general, en malas condiciones.

Los reclamos se siguieron manifestando, ya que la ignorancia y el analfabetismo de muchos de los habitantes afirmaban la necesidad de crear más escuelas en parajes donde los niños no tenían posibilidad de acceder a ningún tipo de enseñanza. La población escolar ascendía a 14.000 niños y solo asistían a la escuela el 50% (Benítez, *et. ál.*, 1984, p. 62).

Transcurrió toda una década con creaciones aisladas a lo largo de los años, hasta llegar a 1922, cuando el territorio nacional se vio favorecido con la instalación de 17 escuelas rurales, incluidas en un total de 40 escuelas primarias. Ello ocurrió durante la gobernación del teniente coronel Baldomero Téllez, quien a



partir de un Censo de población, industria y comercio realizado en el año 1920 señaló el progreso obtenido por el Territorio.

De esta manera, durante el tiempo seleccionado para el trabajo, se fundan un total de 55 escuelas rurales, de las cuales en la actualidad, permanecen abiertas 44, distribuidas en su mayor parte en el noreste de La Pampa<sup>111</sup>. Según consta en el trabajo de M. S. Di Liscia, C. Salomón Tarquini y S. Cornelis (2011), para 1920 en una tercera parte de la provincia, centralizada en el nordeste del territorio, se concentraba el 90 % de la población, el 96 % de los cultivos y el 80 % de los vacunos. Esto fue posible debido a las abundantes lluvias anuales que posibilitaban las actividades primarias y, en especial, la producción de cereales.

## Lo educativo en la ruralidad

Cuando hablamos de educación rural, podemos tomar como referencia lo escrito por Fainholc (1983), quien considera que no se debería generar una barrera divisoria entre lo urbano y lo rural. Según la autora: “Precipitadamente es fácil pensar y crear, en apoyo a ciertas ideas existentes, enseñanzas específicas para el caso rural” (p. 105), pero ello acentuaría aún más las desigualdades sociales. También añade que todo proyecto de desarrollo rural debería ser integral y responder a una planificación general nacional, sin dejar de tener en cuenta las realidades, lo que significaría realizar un análisis crítico del contexto, tomando en cuenta los factores culturales, y los objetivos económicos y sociales.

Cuando se hace referencia a planificación, Fainholc (1983) considera que es muy importante la participación de los implicados, interviniendo en las tomas de decisiones que impactarán en sus modos de vida y en el entorno en que habitan. Considera que siempre se debería tomar como punto de partida, en la educación rural, al sujeto al que está destinada, teniendo en cuenta que la población rural no se refiere solo a la población agrícola, sino que además de campesinos, viven en el campo artesanos, comerciantes, empleados de servicios terciarios, etc., que precisan un nuevo modelo de integración, educación – trabajo, como forma de impedir los desarraigos de esa zona.

Asimismo, Hortensia Castro y Carlos Reboratti (2008, p. 8) hacen referencia a la concepción de población urbana y rural utilizada en la Argentina desde 1914, en ocasión del tercer Censo Nacional de Educación. Dicho concepto está apoyado en un criterio estrictamente demográfico, que se sustenta en la existencia de un umbral de tamaño de población agrupada por encima del cual se la reconoce como urbana y por debajo de este como rural, con lo cual “(...) la definición de rural es residual con respecto a la urbana (...)”. La determinación del umbral requiere definir con anterioridad los criterios que se tendrán en cuenta al considerar el tamaño del conglomerado de población que limitará la condición de urbano o rural.

---

111 Los datos fueron obtenidos en la Dirección de Planeamiento, perteneciente al Gobierno de la provincia de La Pampa.

También Sergio Gómez (2001) expone que el concepto de ruralidad tradicional daba cuenta de la existencia de un “sector” rural, resultado de una construcción social residual sobre lo que se define como lo urbano y lo moderno. Él considera que esta visión no contempla la heterogeneidad de aspectos que se desarrollan en el medio rural, como son las condiciones ecológicas, las diferentes escalas de producción, el nivel de uso de los factores de producción, el encadenamiento de los eslabones, la pluriactividad y las relaciones sociales internas.

Otro de los conflictos que surgió a partir de la necesidad de adecuar la educación rural a las características regionales fue la incorporación de la enseñanza agrícola a los planes de estudios en las escuelas rurales de los territorios nacionales. Según Talía Gutiérrez (2007), dicha orientación permitiría que la mayoría de los hijos de los chacareros adquirieran un rudimento de esos conocimientos que mejorarían las prácticas agrícolas. Se intentaba, por otra parte, batallar contra la apatía del habitante del campo por la educación de sus hijos. Con la finalidad de vincular la enseñanza agrícola con las características de la sociedad rural de la época, se analizaban las condiciones del hogar de la población radicada en el campo y potencial receptora de las iniciativas educativas. Al respecto, Talía Gutiérrez (2007, p. 68) expresa “(...) es insoslayable hacer una referencia a las condiciones de vida en el hogar rural del pequeño y mediano productor asentado en la región pampeana, que se suponía proveería los potenciales alumnos para la enseñanza agrícola”.

En dichos hogares, durante la época de cosecha, se necesitaba de la colaboración de los niños, por lo tanto había planteos acerca de la modificación de los periodos de clases a fin de adecuarlos a los ciclos agrícolas. Los padres pedían a los docentes que les extendiesen certificados de promoción de sus hijos, ya que no podían concurrir a la escuela durante ese periodo. El problema de esta situación planteada fue que no se solicitaba al Estado que impidiera el trabajo de los niños, sino que adecuara el calendario escolar al agrícola. Todo este contexto lleva a la autora a la conclusión de que centrar la enseñanza en los conocimientos prácticos y regionalizados era una manera de desalentar aspiraciones mayores que pudieran provocar la emigración a las ciudades. Se idealizaba la vida del campo, intentando influir en los educandos, ya que los primeros años de socialización tenían un papel muy importante en la formación futura de los niños. Afianzarlo a la tierra evitaba conflictos posteriores de éxodos a la ciudad.

Otras de las problemáticas que marcaron lo educativo en la ruralidad, más específicamente en la región pampeana, fueron las condiciones por las que debían atravesar los alumnos para asistir a la escuela. Según Gutiérrez (2007), los problemas climáticos y los malos caminos se sumaban a lo ya expuesto anteriormente sobre la utilización de los niños más grandes en las labores de la cosecha, sin dejar de tener en cuenta la existencia de alumnos que, aun viviendo en una zona cercana a la escuela, no concurrían a ella.

También hace referencia a ello María José Billorou (1997) al tomar el vigésimo segundo informe anual del inspector general de Territorios Nacionales, Raúl B. Díaz, presentado, en el año 1912, al Consejo Nacional de Educación.

El inspector explicaba, en su informe, las grandes dificultades que tuvieron para implementar el sistema educativo, refiriéndose a la gran superficie del territorio, a lo diseminada que se hallaba la población, a la escasez de medios de transporte y comunicación y a las temperaturas extremas, con veranos con excesivo calor e inviernos muy crudos.

Como lo expone Fainholc (1983, p. 80), “El problema de la alfabetización no puede ser valorado dejando de lado el contexto en el cual se inserta, que generalmente está caracterizado por el no desarrollo económico, el vacío institucional y donde no se cubren los servicios más elementales para la subsistencia”.

## Análisis de la muestra escolar pampeana

En referencia específica a los establecimientos elegidos para realizar el análisis, se puede decir que pertenecen a pueblos fundados en zonas aledañas a la ciudad de General Pico. Conocer sus rasgos nos permite acercarnos a la fisonomía de las escuelas rurales fundadas en esas poblaciones.

Según B. Dillon y B. Cossio (2009), hasta 1950 los estudios específicos sobre la población no despertaron interés sobre las ciencias sociales. La importancia solo estaba radicada en la distribución de la población en los territorios. Según las autoras, esto podría deberse a la falta de desarrollo de los estudios demográficos y a la escasa información estadística. El interés estaba puesto en la relación entre las poblaciones y el medio natural, que ejercía un gran dominio sobre el comportamiento de los pobladores. Las colonizaciones y su distribución en el territorio estaban determinadas por las condiciones del ambiente donde se hallaban insertos.

Como exponen en el libro *Centenario de Dorila*, en referencia a los orígenes históricos del pueblo (2007, p. 11):

(...) los comienzos de esta masa obrera no fueron tan fáciles, y a pesar de las grandes expectativas que generaban estas tierras, tuvieron que luchar contra las inclemencias del tiempo, el desarraigo, la falta de una organización institucional, y los contratos injustos con los grandes terratenientes.

En los casos puntuales que se investigan, puede notarse cómo algunas de las causales del asentamiento de población se debió a la llegada del ferrocarril, a las tierras fértiles en un país agrícola y a las grandes extensiones de terrenos, consonante con el modelo agro-exportador de la época.

Una de esas localidades es la denominada Dorila, que fue fundada el 30 de marzo de 1907 y se encuentra ubicada en una de las zonas agrícolas más ricas de La Pampa. Está situada en cercanías de la capital del departamento Maracó, General Pico, a escasos 14 kilómetros. En los campos de Pedro Bernardo Graciarena, nació esta población y, durante los primeros años de vida, los rindes de las cosechas resultaron superlativos, lo que dio al nuevo pueblo un empuje bastante interesante.

Según consta en el libro del *Centenario de Dorila* (2007, p. 11):

Dorila es la concreción de una región ya poblada antes de su fundación, sea por nativos, criollos, o por aquellos inmigrantes que fueron internándose poco a poco en estas tierras, alejándose cada vez más del puerto de Buenos Aires. La pujanza de las primeras cosechas, impulsando el crecimiento demográfico, devino en la extensión del ferrocarril, un auténtico transporte de granos, insumos, personas, y muchos sueños (...).

Al principio, la novel población en los albores del siglo XX era conocida como Asteasú. Un golpe de suerte estableció definitivamente al primer colono en la zona; se trató de don Isidoro J. B. Brunengo, quien explorando las tierras halló trigo sin trillar de una calidad admirable, por lo que rápidamente eligió quedarse. Gracias a la cesión de tierras por parte de la familia de José Leandro Parera, se llevó a cabo en 1907 la construcción de la vía del ferrocarril Pacífico que une Catriló con General Pico. La estación recibió el nombre de Dorila, en coincidencia con el nombre de la esposa del mencionado Parera.

La población constaba de un 40 % de argentinos y un 60% de extranjeros, de un total de 700 habitantes, según consta en el libro del Centenario.



Acto Patrio frente al primer edificio de la Escuela N° 49 de Dorila. S/f.

Otro de los pueblos de la muestra es el llamado Monte Nieve, que se halla ubicado a unos 40 km. de General Pico. El origen de su nombre se debió a un Monte en el que habitaba un vecino de apellido Nieve, quien vivía en un campo de la zona. La fecha oficial de fundación del pueblo estuvo dada por la llegada del ferrocarril a ese lugar, el 1° de septiembre de 1906. Como fue característico en toda La Pampa, las vías se tendieron siguiendo las rastrilladas indígenas.

Los primeros pobladores, inmigrantes españoles e italianos en su mayoría, llegaron a Monte Nieve atraídos por la promesa de tierras fértiles, agua de buena calidad a poca profundidad. Los primeros datos que se conservan de la vida comunal datan del año 1915, cuando Mariano Lombardo estaba al frente de Monte

Nievas. Durante muchos años, la localidad contó con una Comisión de Fomento, pero con posterioridad adquirió el rango de Municipalidad.

Por último y a 20 km de General Pico, se encuentra Metileo, fundada en el Territorio Nacional de La Pampa, en 1910, aunque los primeros pobladores llegaron allí en el año 1905, cuando arribó el ferrocarril. El pueblo fue construido sobre la vía del que fuera originalmente el Ferrocarril del Oeste, punta de riel Telén. También esta localidad logró significativa importancia en cuanto al movimiento ferroviario ya que, durante muchos años, la conexión de dos recorridos de trenes le brindó la posibilidad de destacarse. Hacia el 1900, las tierras pertenecían a la sociedad “Estancias y Colonias Trenel”, pero en 1905 fueron adquiridas por los hermanos Antonio y Tomás Devoto. Los encargados de colonizar fueron los señores Grassi y Buscaglia.

Específicamente en lo que refiere a la problemática educativa, en el caso de la localidad de Monte Nievas, la educación comenzó a realizarse sistemáticamente en el año 1909, con la creación de la actual Escuela N.º 43, ya que con anterioridad, solo se habían impartido clases particulares en el pueblo. El Honorable Consejo Nacional de Educación nombró director al maestro Juan E. Cometta y le encomendó la búsqueda del local apropiado para el funcionamiento. Como era habitual en la época, la falta de presupuesto para los costos de las instalaciones hacía que el Estado delegara algunas cuestiones en el personal de la escuela, como por ejemplo, la búsqueda de los locales para establecer la institución. Esto bien lo expresa un diario *La Capital* de abril de 1922 el cual comentaba que el inspector seccional era el encargado de visitarlos y era quien debía encargarse de gestionar gratuitamente la cesión de locales; que si esto resultaba imposible concretar, entonces, tramitase un alquiler por un año, actuando con prudencia en el aspecto económico.

Según la reseña histórica escrita en 1949, el vecindario recibió con mucho entusiasmo tan indispensable hogar para sus hijos. Conforme a los datos del día de la inauguración, el 22 de julio de 1909, asistieron 45 alumnos y dos meses después la matrícula alcanzaba los 94 alumnos. El acto de apertura dio lugar a una significativa fiesta, la primera en el pueblo de tal envergadura, y contó con la presencia de un representante del Consejo Nacional de Educación y del director fundador.

Como consta en dicha reseña, “Al principio fue toda dificultad, pero los esfuerzos redoblados del infatigable educador brindaron óptimos frutos, encausando a sus alumnos hacia una nueva vida civilmente patriótica y moralmente sana” (1949, p. 5). En otro párrafo, en referencia a la directora, quienes escribieron la reseña, exponen que, la Señora Celestina de Colombino estuvo en dicho cargo a partir de 1912 y que lo realizó con dedicación constante, que había tenido un trato amable y había llevado a cabo una acción civilizadora. Se considera que la escuela ofrece una fructífera labor, con un aumento progresivo de la inscripción de alumnos en los años siguientes y se le otorga gran importancia de su creación.

Otro aspecto a tener en cuenta era el vínculo directo entre la escuela y la comunidad. Según el Libro del Centenario, desde sus inicios la escuela se ocupó de

proveer la merienda escolar, adquirir calzado, ropa, libros y útiles escolares para los alumnos de escasos recursos y también proporcionar el combustible para calefaccionar las aulas. En forma permanente, se ocupó de brindar, sin interrupciones, la mejor labor en beneficio de los niños.

En el caso de Metileo, cuatro años posteriores a la fecha que indican como la llegada de los primeros colonos, el 16 de febrero de 1909 fue fundada una “Escuela Infantil Mixta”. Se la nombró Escuela n.º 53 y se inauguró el 15 de agosto con 57 alumnos inscriptos: 30 varones y 27 mujeres. Funcionaba en un edificio de madera y chapa, con primer grado. El maestro era el señor Luis Aguirre, director suplente hasta el 2 de septiembre del mismo año, en que se hizo cargo el director Titular, maestro Sr. Juan Garro. En 1910, la inscripción se elevaba a 77 alumnos, 46 varones y 31 mujeres. La escuela contaba con 1º y 2º grados.

Con referencia a la localidad de Dorila, a solo dos años de la fundación, la Escuela N.º 49 abrió sus puertas a los alumnos por primera vez el 19 de julio de 1909. En sus inicios, funcionó con la categoría de infantil, en una modesta edificación alquilada de adobe y chapas. El registro de matriculados tomaba en consideración alumnos que ingresaban al sistema educativo y alumnos que eran promovidos. En el primer año, fueron promovidos 19 sobre una inscripción de 31 alumnos: 18 varones y 13 mujeres. El segundo año fue de 40 sobre 53 y en 1912, con la incorporación de 2º grado, con 51 sobre 81 inscriptos.

Según la documentación existente de la escuela, la segunda década de funcionamiento fue la más floreciente, debido a que la gran actividad agrícola-ganadera ocasionó un incremento de la población necesaria como mano de obra para los trabajos rurales y, como consecuencia, un incremento de la matrícula escolar.

Algunas disposiciones vigentes, en los primeros años de funcionamiento, indicaban que la enseñanza debía encauzarse a estimular todas las energías del niño, tener un fin cultural y otro utilitario y necesario para la vida. Las clases debían ser ilustradas; corregidos los deberes escolares y se debía economizar en el consumo de útiles; debían excluir todo lo que fuese materialmente innecesario. En cuanto a la asistencia, se dedicó un párrafo en la *Revista Del Centenario* (2009, p. 35) que expresa:

(...) no licenciar a los alumnos para que se retiren antes de las cuatro horas, sino en casos muy excepcionales (...). Trabajar las cuatro horas consecutivas, tener los tres recreos, no interrumpir el trabajo por motivos de desayunos que priven de la vigilancia debida aún en el recreo, debe colocarse en cuadro y en lugar visible con buena letra:  
REGLAN EL TRABAJO DIARIO SIN QUE HAYA EXCUSA PARA VIOLARLO.

Con respecto a los propósitos de la escuela, debía poner su esfuerzo en la cultura, acrecentando el nivel moral y dignificando el hogar. Se instaba a formar para el trabajo, el patriotismo y la democracia, con acciones intensivas contra “los vicios deprimentes en los niños” (p. 35).

## Consideraciones Finales

Luego de analizar los datos obtenidos en la muestra propuesta y sin intención de generalizar, consideramos que, en los albores del siglo XX y en el contexto de un territorio de gran crecimiento demográfico y bajas tasas de alfabetización, la necesidad de fundar escuelas fue una prioridad para quienes habitaron el Territorio Nacional de La Pampa.

El interés de los habitantes de diferentes zonas de La Pampa para que se fundaran escuelas condujo a una fuerte demanda de los vecinos ante el Consejo Nacional de Educación. Dicho organismo, como representante del Estado en el área educativa, procuró dar respuestas a los pedidos de los pobladores. Podemos destacar, en el transcurso de las dos primeras décadas del siglo XX, los años 1909 y 1922 como de grandes progresos en cuanto a la fundación de instituciones, ya que se alcanzó un total de 53 escuelas rurales en todo el periodo trabajado.

Los habitantes, como narran las reseñas históricas, en un porcentaje apenas superior de extranjeros sobre los lugareños, llegaban a estos parajes en búsqueda de tierras fértiles para desarrollar la actividad agrícola-ganadera, tarea que resultó favorecida por el arribo del ferrocarril que facilitó la comunicación y el transporte.

En el caso específico de la muestra que se toma para realizar el trabajo, los pobladores que se instalaron en las tierras próximas a General Pico formaron pequeñas comunidades dedicadas, sobre todo, a la agricultura. El establecimiento de familias trajo aparejada la necesidad de educar a los niños y, como corolario, la necesidad de fundar escuelas rurales adonde enviar a los niños, ya que la falta de alfabetización hasta el momento era mitigada por la labor de particulares.

En los tres casos abordados, la creación de establecimientos de educación rural se logró poco tiempo después de la fundación de los pueblos y, en todas los casos, comenzaron con un solo grado y aumentaron su matrícula con el correr del tiempo. El asentamiento de la población era proporcional a la labor agropecuaria de la zona y ello influía directamente en la cantidad de niños en edad escolar que necesitaba alfabetizarse.

En lo referido a la formación brindada, se valorizó, por un lado, el amor a la patria, los valores morales y la cultura y, por otro, la preparación práctica y utilitaria que ayudó a transformar progresivamente a esos niños en futuros trabajadores, arraigados a la vida del campo.

Se puede concluir que los proyectos de desarrollo rural eran una vía de acceso al conocimiento para la población, pero siempre buscando afianzar a la familia en el ámbito rural y, de esa manera, evitar el éxodo hacia la ciudad. Desde una perspectiva histórica es posible comprender los objetivos que movieron a los sujetos del pasado a impulsar la educación básica. También, resulta interesante cómo a pesar de las condiciones adversas se propusieron enfrentar el desafío de educar. La descripción realizada permite caracterizar la educación rural pampeana en aquellos tiempos, inserta en un modelo agropecuario internacional, como

impulsora de una ruptura con el pasado para favorecer el progreso. Esa característica estaría dada por la búsqueda de una alfabetización funcional rural de los mismos pobladores, promotores y protagonistas del desarrollo. Aquellos niños preparados en las tareas del campo, tomarían un papel activo y serían el eslabón imprescindible en la cadena de producción agropecuaria nacional

Según las palabras de Pedro Weinberg, “Las sociedades en su conjunto han de acometer grandes tareas nacionales, entre las cuales se destaca, principalmente, la de emprender un proceso de transformación productiva (...)” (1996, p. 5). Desde ese lugar se podría aventurar que la educación rural se jugó algunas cartas iniciales con miras al desarrollo e integración nacional. De esa manera logró afianzarse durante etapas posteriores.

## Referencias bibliográficas

- Ascolani A. (2012). La Escuela Primaria Rural en Argentina. Expansión, orientaciones y dificultades (1916-1932). *Revista Teías* 14 (28). 309-324.
- Benítez, N.; Diez, V.; Díaz Zorita, M. de (1984). “Aspectos Históricos” en *La Pampa Total. Desde la organización del territorio hasta su provincialización*. Santa Rosa: Centro de Documentación Educativa.
- Billorou, M. J. (1997). Mujeres en la docencia: una herramienta para la construcción del Estado en el interior argentino (1900-1930). En M. H. Di Liscia y J. Maristany *Mujeres y Estado en la Argentina. Educación, salud y beneficencia* (pp. 21-34). Buenos Aires: Biblos.
- Billorou, M J; Sánchez, L. (2011). La Pampa: por el camino de la educación. En A. Lluch y M.S. Di Liscia Editoras) *Historia de La Pampa II* (pp. 133-149). Sta. Rosa: EdUNLPam.
- Castro H. y Reboratti C. (2008). Revisión del concepto de ruralidad en la Argentina y alternativas posibles para su redefinición. Buenos Aires: Secretaría Agricultura, Ganadería, Pesca y Alimentos. Disponible en: <http://www.proinder.gov.ar/Productos/Biblioteca/contenidos/estinv.15.revisi%C3%B3n%20del%20concepto%20de%20ruralidad.pdf> (marzo 2012).
- Civera, A y Lionetti, L. (2010) Dossier. Introducción: La educación rural en América Latina siglos XIX-XX. *Naveg@mérica. Revista electrónica de la Asociación Española de Americanistas* 4. Disponible en <http://revistas.um.es/navegamerica> (noviembre de 2014).
- Civera, A. (2011). Alcances y retos de la historiografía sobre la escuela de los campos en América Latina (Siglos XIX y XX). *Cuadernos de Historia* 34 7-30, Disponible en: <http://www.revistas.uchile.cl/index.php/CDH/article/view/30071/31832> (noviembre de 2014).
- Diez, M. A. y Gutiérrez, T. V. (2009). Educación rural, regionalización y afianzamiento de la ‘argentinidad’: una preocupación de la prensa territorial en la década de 1910. *Anuario de la Facultad de Ciencia Humanas* 9, Año IX. 71-90.



- Di Liscia, M. S., Salomón Tarquini, C. y Cornelis, S. (2011). Estructura Social y población. En M. S. Di Liscia y A. Lluch (Ed.) *Historia de La Pampa II: Sociedad, Política, Economía de las crisis del treinta al inicio de un nuevo siglo* (pp. 59-84). Santa Rosa: EdUNLPam.
- Etchenique, J. (2001). *Pampa central. Primera parte (1884-1924). Movimientos Provinciales y Sociedad Global*. Santa Rosa: Nexo Di Nápolis.
- Fainholc, B. (1983). *La educación rural Argentina*. Buenos Aires: Librería del colegio.
- Chaves de Festa, E. y Falco B. (2003). *Historia de la pedagogía en el Territorio Nacional de la Pampa Central (1884-1930)*. Santa Rosa: Nexo/Di Nápoli.
- Gómez Sergio E. (2001) Nueva ruralidad? Un aporte al debate. *Estudios Sociedade e Agricultura*, 17. 5-32. <http://www.fediap.com.ar/administracion/pdfs/Nueva%20Ruralidad%20-%20Sergio%20G%C3%B3mez%20-%20I.C.S.%20Chile.pdf>
- Gutiérrez, T. V. (2007). *Educación, agro y sociedad. Políticas educativas agrarias en la región pampera 1897 – 1955*. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.
- Lobato, M. Z. (2000). *El progreso, la modernización y sus límites 1880-1916*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Llomovatte, S. (1989). *Analfabetismo y analfabetos en Argentina*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Weinberg, P. (1996). *Formación y trabajo: de ayer para mañana*. Documento de la Oficina Técnica, 1. Montevideo, CINTERFOR/OIT.

## Fuentes impresas

- Diario *La Capital*. 1920-1930. Archivo Histórico Provincial “Prof. Fernando Araújo” Santa Rosa, La Pampa.
- Domínguez, Gabriel. (1924). Reseña histórica. Escuela n° 9. Telén, La Pampa. Disponible en <http://www.telen-lapampa.com.ar/Cronologia/escuela9/escuela9.htm> (marzo de 2013).
- Escuela 71: su historia (2011). Disponible en <http://escuelarolon.blogspot.com.ar/> (marzo de 2013).
- Revista del Centenario Escuela N.º 49*. Dorila-La Pampa 1909-2009.
- Revista del Centenario Escuela N.º 43*. Monte Nievas-La Pampa 1909-2009.
- Reseña Histórica, 40º Aniversario. Escuela Superior N.º 43*. Monte Nievas-La Pampa. 1909-1949.
- Documento: La historia de la Escuela N.º 53*. Metileo-La Pampa 1909-2009.
- Revista del Centenario Escuela N.º 102* Puelches-La Pampa 1906-2006.
- Revista del Centenario de Dorila. Pueblo chico... historia grande*. 1907-2000.

# CAPÍTULO

# 4

Silvia Libia Castillo

**Entre silencios, olvidos y voces recuperadas. Las prácticas de la historia enseñada y el lugar de los ranqueles en las escuelas pampeanas**

## Introducción

La historia de los pueblos originarios encierra muchas historias con una realidad común: haber sido callada durante tanto tiempo. El propósito de este artículo, en el marco de la investigación “Actores, prácticas y discursos en el campo educativo en el territorio pampeano, primera mitad del siglo XX”, es, en esencia, estudiar el proceso alfabetizador promovido por la escolarización en el territorio pampeano reconstruyendo las políticas educativas, las prácticas y la acción de los sujetos sociales. Refiere a una realidad educativa silenciada: los aborígenes en la historia y en las prácticas de la educación pampeana. Si bien esta temática ha sido profusamente trabajada<sup>112</sup>, en este caso, se recupera para focalizar, en particular, en los actores que protagonizan este recorte de estudio: los ranqueles en La Pampa y su lugar como sujetos educables en las prácticas del magisterio en la mitad del siglo XX, entre los años 50 y 60. Como aspecto central, se busca reconfigurar los procesos alfabetizadores de la época, y en ellos, las relaciones y los desplazamientos entre el modelo de “pedagogización de la infancia”, promovido desde el discurso escolar, y las prácticas del magisterio sobre “el asunto” indígena en las escuelas.

Resulta una reconstrucción difícil porque a veces la memoria se disipó o fue ocultada, sin embargo, otras veces, como en este caso, se busca reavivar a través de recursos metodológicos específicos. Al respecto se acude a la historia oral. El magisterio pampeano recurrió a su memoria, esa memoria que, en palabras de **Schwarzstein, D.** (1999, p.132), “trabaja para la construcción de un sentido, para la interpretación de un pasado, y selecciona, organiza y elabora los datos para buscar qué sentido tienen en el momento que se recuerdan”.

Por lo tanto, el trabajo del historiador es estudiar relaciones entre el relato y el evento, entre el recuerdo y el recordar. Puede sostenerse junto a Josefina Cuesta (1993, p. 45) que, pese a que no ha suscitado tanta atención, la memoria individual de cada persona es importante porque es el modo por el cual la historia del

---

112 Reconocidos autores desarrollan nociones como diversidad sociocultural y escuela, multiculturalidad y alteridad –la relación nosotros-otros- como Neufeld y Thisted (1999); Novaro, G. (1998-2006); Sinisi, L. (1999-2000), Soria, A. (2010); Vera, J. (2009-2010), entre otros.

presente se nutre de fuentes y experiencias: son las personas las que recuerdan sus vidas particulares. Ahora bien, no por ello debe negarse el carácter social de la memoria: las experiencias de los sujetos son inter subjetivas, los individuos no pueden concebirse como aislados, sino que actúan en interdependencia con los demás; las memorias individuales conllevan, en su conformación, elementos intelectuales, como las palabras que utilizan para poder ser comunicadas, que son compartidos por varios individuos de su comunidad. A esto puede sumarse la posición de Paul Ricoeur (2004) cuando señala que la memoria individual prevalece pero existe una memoria colectiva; por eso, los recuerdos pueden ser recuerdos prestados de los relatos de otros y reforzados por acontecimientos, ya que la memoria colectiva es el conjunto de huellas dejadas por los acontecimientos que han afectado el curso de la historia de los grupos.

Y los recuerdos contienen, también, “el olvido”. Tcach (2006) plantea: “el ejercicio del olvido deliberado o *blindings*, como dicen los estudiosos norteamericanos. Se trata de un tipo de olvido próximo a la omisión el cual consiste en no querer tomar noticia de algo” (235). En consideración del mencionado autor esos *blindings* se correlacionarían con la necesidad de no herir el presente, el sentido y la percepción de la realidad (lo justo - lo injusto; lo lícito - lo censurable) que los entrevistados tienen en el momento de dar sus testimonios. Escribía Paul Ricoeur en Tcach, (2006, p.236), es “el olvido de la huida”, tal vez como una forma de “des-responsabilizarse de los errores”.

Como expresa Jelin (2006), cuando se abre el camino al diálogo, quien habla y quien escucha comienza a nombrar, a dar sentido, a construir memorias. Para esto se toman los relatos del magisterio entrevistado, rescatado de acercamientos en la investigación de base entre los años 2009 y 2010: 45 docentes jubilados en la actualidad y con edades que oscilan entre 70 y 80 años; de ellos, 40 mujeres y 5 varones; más una ampliación aleatoria del universo en 2011: 5 maestros pampeanos de la época, 4 salesianos y 1 franciscano. De los salesianos, dos de Sta. Rosa, una mujer y un varón (sacerdote) y dos mujeres de General Pico. Franciscana, una maestra de Intendente Alvear.

Para los realizadores de historia reciente<sup>113</sup>, la historia oral es uno de los caminos fundamentales para llegar al pasado y las entrevistas lo hacen posible. El uso de fuentes orales, las cuales dan la opción de ser pensadas frágiles y vulnerables, puso sobre el tapete una cuestión ineludible: dichas fuentes no son objetivas, pero tampoco los documentos escritos lo son. Todo documento es realizado con intencionalidad y el historiador que se sirve de ellos no está tampoco alejado del “pecado” de la subjetividad, porque todo investigador aborda la problemática desde su interés y enfoque que guían su investigación, para lo cual selecciona el material que utiliza y lo interpreta.

Las fuentes son abordadas en este recorte de investigación cualitativa. Precisamente, esta instancia se sustenta en el estudio de documentos procedentes

---

113 Para un estudio más detallado de las diferentes denominaciones propuestas para la historia de períodos recientes, ver Cuesta, J. (1993).

de entidades nacionales y provinciales, de instituciones escolares (libros de formación docente y de nivel primario), de la prensa, de textos bibliográficos, de voces del magisterio de época y de un estudio de caso (testimonio de un ranquel). Se considera que el entrecruzamiento de estos tipos de información, su triangulación hace posible el tratamiento confiable de los hechos y la reconstrucción, en este caso, de un fragmento de la historia de la educación pampeana, a través del magisterio.

Se comenzará por precisar el posicionamiento histórico de los ranqueles en el territorio pampeano hacia mediados del siglo XX. Luego, se hará referencia a las enseñanzas del magisterio para los aborígenes y se presentará el testimonio de un ranquel. A continuación se desarrollarán algunos puntos de confrontación ideológica para, finalmente, aproximar algunas conclusiones que den lugar al lector a la discusión sobre las opciones políticas y educativas elegidas en la época para las agrupaciones aborígenes.

## Los ranqueles en La Pampa: su historia

La Pampa y, sobre todo, el legendario Oeste tienen mucha historia indígena que se entrelaza en los libros de la historia nacional. Es oportuno detenerse sobre la realidad social de la provincia y las huellas de pueblos indígenas, quienes fueron figuras centrales en los intentos de ser “educados en la civilización”. Celso J. Valla (1990)<sup>114</sup> describe La Pampa antes de la “Campaña del Desierto” como un territorio arenoso, cubierto de médanos, árboles achaparrados y espinosos. Sus tierras se vuelven más pobres a partir del meridiano 65° hacia el Oeste, lo que se denomina actualmente región semidesértica del Oeste. Eran sus “dueños” los indios ranqueles, con sus tolderías en Leubucó<sup>115</sup> y Poitahué. Más abajo, los voroganos de Calfulcurá y de Namuncurá, en Salinas Grandes. Ambos grupos, araucanos<sup>116</sup>.

---

114 Celso José Valla (SDB) es miembro de la Junta de Historia Eclesiástica Argentina, de la Junta de San Felipe y Santiago de Salta y de la Junta de Estudios Históricos de La Pampa. Autor de *El Desierto. Ayer y Hoy. Centenario de la Misión Oeste Pampeano 1891-1991* (1990).

115 Leubucó o Leuvucó (del mapudungun: *leuvú*: 'corriente'; *có*: 'agua', 'manantial que corre') es el nombre de una laguna ubicada sobre la ruta provincial N° 105, a unos 25 kilómetros al norte de la localidad de Victorica, del Departamento Loventué en la provincia de La Pampa, Argentina. Junto a esa laguna se hallaban las principales tolderías ranquelas, pueblo del cual se consideraba como su capital. Fue el lugar más poblado de la región, con unos 8.000 habitantes. La *Ley N° 876 de la provincia de La Pampa*, sancionada en octubre de 1986, declaró lugar histórico provincial al sitio ubicado en la sección VIII, fracción A, lote 9 (243 ha) y lote 12 (29 ha) denominado “Parque Indígena Leubucó”, ubicado a pocos kilómetros de la frontera con la Provincia de San Luis.

116 El nombre araucanos fue aplicado por los españoles a los indígenas que durante los primeros años de la conquista vivieron en territorio chileno desde los 36 hasta los 42 grados de latitud sur. Lugares húmedos y pantanosos en esa zona justificarían la denominación de *arauco* –*agua gredosa*– dada a esa región y de *araucanos* adjudicado a sus habitantes. Hacia fines del siglo XVIII y principios del XIX, casi todas las parcialidades araucanas venidas de Chile, se fusionaron en las dos grandes y temibles naciones de los vorogas y ranqueles. Los vorogas (*voro*, huesos, y *hue*, lugar: *lugar de los huesos*) al emigrar a territorio argentino se fijan en el oeste de Bs. As. y este de la actual provincia La Pampa, cerca de Salinas Grandes. Los ranqueles (*ranculches*, *rancul*,



Leubucó.

<http://www.lapampa.edu.ar:4040/sitio/index.php/comunidad/invsetigaciones-culturales/patrimonio-cultural/3558-leubuco.html>

Es válido detenerse aquí para el análisis de la posición ambivalente del gobierno nacional con relación a aquellos. Por un lado, desde la época de la independencia se habían escuchado voces que respaldaban a los pueblos aborígenes. Es más, puede pensarse en la ascendencia que despertaban sus figuras en hombres de gobierno, hasta tejían pactos de amistad; empero, fueron responsables de esa extensa expedición militar, la Campaña del Desierto, destinada al corrimiento hacia el Sur a los pueblos de los suelos pampeano, cuyano y patagónico, que los tuvo como víctimas hasta el hostigamiento sin cansancio, a través de la guerra ofensiva y el exterminio. La justificación oficial de la política de Estado consistía en apostar al proceso civilizatorio para homogeneizar las diferencias culturales con base en un ciudadano blanco, europeo y cristiano. Desde esa mirada, la expansión sobre el suelo indígena se argumentó como legítima, rotulando a dichos pueblos como grupos

inferiores que amenazaban el camino de progreso delineado para la nación<sup>117</sup>.

En el contexto territorial pampeano, traducen esta visión textos hallados en documentación recogida del Archivo Histórico Provincial. En este caso puede traducirse un texto del gobernador Juan Ayala (Libro 5, s/f precisa)

(...) La gobernación no teniendo los recursos con que sostenerlos, se vio en el deber de adoptar medidas excepcionales en previsión de los prejuicios que podrían resultar para los habitantes del territorio, amenazados en sus vidas y haciendas si los indios por carecer de subsistencia y hábitos de trabajo, volvían a ejercitar nuevamente su antigua vida nómada y de pillaje.

En consideración de Benítez, Diez y Díaz Zorita (1984), una vez terminada la “guerra del desierto” los indígenas se vieron totalmente marginados. Bien precisa el vínculo del gobierno nacional con ellos la expresión de Miguel Ángel Palermo en el Prólogo a *Una excursión a los indios ranqueles*: “sólo los que no

---

carrizo o cañaveral, *che*, gente: *gente del carrizal*) también se los considera pehuenches, de los que se habrían separado entre los años 1770 y 1780 para establecer sus tolderías al norte de la actual provincia de La Pampa, muy cerca de los límites con San Luis y Córdoba. Las rastrilladas tenían especiales puntos de convergencia en la provincia de Buenos Aires y en La Pampa, Carhué, Leuvucó y Salinas Grandes. Información tomada de Massa, L. (1967, pp. 26-29 y 68.) *Historia de las Misiones Salesianas de La Pampa*.

117 Roca en 1885 afirma: “Quedan levantadas desde hoy las barreras absurdas que la barbarie nos oponía la norte como al Sud en nuestro propio territorio, y cuando se hable de fronteras en adelante se entenderá que nos referimos a las líneas que nos dividen de las Naciones vecinas, y no las que han sido entre nosotros sinónimos de sangre, de duelo, de inseguridad y de descrédito” En Tratamiento de la cuestión indígena. Buenos Aires, argentina: Dirección de Información Parlamentaria. Disponible en: <http://www1.hcdn.gov.ar/dependencias/dip/documentos/DG038.02.02-2.pdf>

son amigos pueden conformarse con que otro muera estéril...y en la oscuridad” (1982, p. 8).

Los ranqueles fueron enviados a dos reservaciones donde no podían prosperar. Durante el gobierno del General Pico, por Decreto N° 3154 se entregaron tierras a los caciques Mariano Pichiuinca y Manuel Tripailao, por el año 1896. El gobernador sostuvo que las tribus<sup>118</sup> no podían y no debían existir dentro del orden nacional. Mostró su rechazo hacia ellos, en una nota escrita el 20 de marzo de 1896 y publicada en el Diario La Capital en setiembre de 1898 en la que afirmaba lo perjudicial que eran a los vecindarios las agrupaciones de indígenas. No obstante, en este escenario, afirma el mismo Palermo (1982, p. VI) que para mediados del siglo XIX, agudizadas las tensiones interétnicas, los indígenas oponen una fuerza notable azotando el territorio que hace fracasar varios intentos de batirlos.

Como bien lo relatan Chaves y Falco (2003), ya el Dr. Ramos Mejía<sup>119</sup> en su obra *Las Multitudes Argentinas* conceptualizaba a los indios de la siguiente manera:

Las indiadas constituían, puede decirse, su tejido conjuntivo, cuyas facultades nutritivas daban a la multitud tan especial aspecto, eran el elemento bullicioso y andariego, y por una de esas asociaciones a la manera microbiana, duplicaban su virulencia y la excesiva tendencia deambulatoria que es la peculiaridad de la tribu. Cuando se pusieron primera vez con las poblaciones semicultas, ninguno tenía idea de nada y los que la poseían elemental, la habían perdido al contacto de aquel medio barbarizado, en donde de años atrás pernoctaban. Todos van empujados por móviles puramente personales, pasiones estrechas, necesidades urgentes de la vida, pequeños sentimientos hostiles o simpáticos, impulsos que en la mayoría de los casos nacen de ese alma medular, que con un poco de complicitad de las más bajas esferas cerebrales, hacen del hombre, en determinadas circunstancias, el animal razonador del que hablaba Plugger (p. 90).

Según las mismas autoras, Carlos Bunge<sup>120</sup> en un trabajo denominado “Bosquejo Histórico de la Educación Nacional”, publicado en *El Monitor de la*

---

118 Las tribus –dice Rómulo Muñiz– que ocupaban el territorio obedecían a un cacique general que llevaba la dirección de los negocios de interés para todos, como las relaciones con otras tribus del desierto, e igualmente con los cristianos. “Esta concentración del poder implicaba capacidad de gobierno bastante avanzada, y era una prueba de que poseía una noción clara del aprovechamiento de las energías individuales y colectivas para mantener su independencia”. Massa, (1967, p. 88). Sus caciques en orden sucesivo por el siglo XIX: Yanquetruz, Callvain-Gner, Mariano Rosas y Baigorrita.(p.30)

119 Ramos Mejía fue llamado a ocupar la presidencia del Consejo Nacional de Educación en 1908. Dos ideas fundamentales constituyeron su programa: multiplicar las escuelas y acentuar el carácter nacional de la enseñanza.

120 Carlos Bunge, Sociólogo y Jurisconsulto argentino, cursó estudios universitarios en la Facultad de Derecho, donde presentó su tesis sobre El Federalismo Americano. Fue designado por el gobierno para la comisión que viajó a Europa en estudio de los sistemas educativos. Del viaje nació la obra *El espíritu de la educación*, informe que presentó en 1901 al Ministerio de Instrucción Pública. Se reeditaría bajo el nombre de *La Educación*.

*Educación* en 1908, Tomo XVIII (citado por Chaves y Falco, 2003, p.116) sostenía que el indio nunca alcanzaría la igualdad con el blanco porque su inferioridad estaba demostrada por las ciencias.

La sociología llega hasta demostrar la fatal desaparición de ciertos rasgos llamados inferiores, es hermoso creer en la igualdad y practicarla como lo tengo dicho en mi libro *La Educación*, pero la historia muestra que los pueblos inferiores que se conquistan, o se funden con los invasores, o desaparecen como la espuma que huelga sobre las ondas. Esto ha sucedido con los pueblos indígenas de América que solo han dejado ciertos rastros en la raza y en la lengua han disminuido terriblemente: tienden a desaparecer, a dejar el sitio libre a civilizaciones superiores y pueblos más fuertes.

Sin embargo, Lucio Mansilla<sup>121</sup> (1982), quien tenía una posición negociadora, proveniente de su origen federal, como lo expresa Palermo (p. VIII), plantea la necesidad de catequizar a los indígenas e incorporarlos a la vida nacional. No cree en la fatalidad histórica y dice en su libro *Una excursión a los indios ranqueles* que si hay algo imposible de determinar es el grado de civilización a que llegará cada raza; y si hay alguna teoría calculada para justificar el despotismo, es la teoría de la fatalidad histórica (p.392).

Pero la visión mayoritaria de los directores e inspectores era coincidente con la creencia de una sociedad organicista-biologista, por lo tanto, “los diferentes y los débiles”, “los inferiores” debían tener otro tipo de educación para insertarse en la sociedad, como era el caso de los indígenas. Un ejemplo de ello puede tomarse de un fragmento de la ponencia de Vanina Hauser y Jorge Etchenique (2007) la cual traduce la visión del director de la Escuela N° 58 de Colonia Emilio Mitre, Manuel Lorenzo Jarrín, que condensa el imaginario biologista colectivo con relación a los indígenas y la educación. Sostiene “son refractarios a todo lo que es civilización y progreso y viven estacionarios: el atavismo de la raza es la causa primordial de esta inercia” (p.14).

En el marco de esta ideología para las políticas educativas invertir en su educación no era redituable por tratarse de seres irrecuperables para la civilización. Desde esta perspectiva de categorización podría señalarse que los aborígenes argentinos se constituyeron en “una molestia”.

Durante el gobierno del Dr. José Luro se le dio un corte al problema. Se aprovechó una reunión indígena que se produjo en enero de 1901 para la celebración de una ceremonia religiosa. Se logró infundir en la población blanca la idea de que debían ser agrupados para evitar las correrías que tenían como fin el robo de ganado. Así surgieron las reducciones de Emilio Mitre y Puelches en el Oeste pampeano.

---

121 “Mansilla era gustador de lo europeo, paradójicamente se opone a la inmigración como solución de los problemas nacionales, a la extinción del indio, muchas de cuyas instituciones respeta –como su funcionamiento democrático o su solidaridad social-, y al desplazamiento del gaucho, “un tipo generoso, que nuestros políticos han estigmatizado, que nuestros bardos no han tenido el valor de cantar, sino para hacer su caricatura. Esta posición- no exenta de paternalismo, por otra parte-, marca su originalidad en el desarrollo de las ideas en nuestro país, aunque su efecto se diluye por su exposición fragmentaria, perdida entre sus digresiones de tertulia” (Palermo, (prólogo), 1982, IX).



El crecimiento poblacional fue rápido. En 1902, el Inspector de Escuelas de Territorios, don Raúl B. Díaz, elevó un informe al Ministerio de Educación de la Nación en el que manifestaba que La Pampa era el territorio federal con mayor número de analfabetos. El desgranamiento era muy alto. Frente a la pasividad del orden oficial nacional ante los reclamos de la gobernación, los particulares sí se interesaron por la educación en el territorio. Fueron constantes las notas de vecinos de distintas localidades o parajes, mediante las cuales solicitaban la creación de establecimientos educacionales y la mejora de los pocos existentes; el nombramiento de docentes y necesidades de materiales de enseñanza. Esto acompañaba de quejas por la conducta de algunos maestros. Uno de los relatos conocidos, de los tantos casos, se produjo cuando la población de Victorica acusaba al señor Carlos Thompson por no atender sus funciones como maestro, por sus ausencias y por su abandono de la escuela de varones del lugar. Ante tales reclamos, las autoridades gubernamentales provocaron la cesantía de ese maestro y lo reemplazaron por Agustín Solís, en 1904.

Algunas escuelas se fueron fundando, las primeras, no para indígenas, sin embargo por lo que registran algunos documentos puede deducirse que algunos asistieron, tal es el caso de una en General Acha y otra en Loventué, según lo menciona la investigación de Chaves y Falco (2003, p.126).

La misma investigación expresa que en primer lugar, con la creación de General Acha en 1882, su fundador Manuel Campos estableció la creación de una escuela. Unos años más tarde, el Informe del Inspector Gregorio Lucero en 1905<sup>122</sup> indicaba que el 17 de marzo de 1905 se inauguró una Escuela Mixta en Colonia Loventué o Leventué, próxima a Victorica, que contaba con 21 alumnos y enunciaba que se dictarían clases en un pequeño salón que, sin cobrar alquiler, había prestado el señor Antonio De Marque. Ese lugar había sido sede de uno de los centros más importantes de los ranqueles y a pesar de que la escuela no había sido pensada para educar indígenas, contó con un número importante de ellos.

Por el año 1906, se escucharon los reclamos del cacique Francisco Ñancuñil Calderón por la creación de una escuela primaria en la Colonia “Los Puelches”, debido a que contaban con ochenta niños sin instrucción. En 1908, en un informe del Inspector Dr. José Zubiaur del Consejo Nacional de Educación al Dr. Ramos Mejía se hacía notar que había 34 escuelas fundadas. Dos de ellas eran para los araucanos que vivían en La Pampa, concentrados en Colonia Mitre, al NO del territorio y para Los Puelches, que se encontraban al SO. Sin embargo, en 1910, los informes oficiales mostraban que las dos escuelas para indios no funcionaban porque la primera no tenía local y la segunda no tenía maestro, ya que el que estaba designado había abandonado su puesto de trabajo. Las expectativas de Mariano Arancibia, Inspector de Territorios Nacionales, de crear escuelas para indios no se cumplieron. Por 1913, volvió a funcionar la escuela de Emilio Mitre con el maestro español Manuel Jarrin trasladado de Victorica. Tenía buen trato

---

122 Informe presentado por Gregorio Lucero a Raúl B. Díaz en 1905. En el Monitor de la Educación Común. (1906). Tomo XXII. Buenos Aires.

con la población indígena, se hacía cargo de aspectos vinculados con la salud, además de desempeñar las tareas de alfabetización. Asimismo, se reabrieron las puertas de la escuela de los Puelches, una de las pocas instituciones que permanecieron a lo largo del tiempo y sobre la que se duda si fue originada por iniciativa estatal o su creación la incentivó el cacique Calderón; ahora ambulante hasta que en 1921 quedó fija en Puelches.

Según Chaves y Falco, la escuela para “el indio” demoró más de treinta años en tener permanencia y consolidarse. Esas instituciones educativas se limitaron a enseñar en los primeros grados durante varias décadas hasta que las Escuelas Hogares completaron el ciclo primario.

Las ofertas educativas franciscanas<sup>123</sup> y salesianas<sup>124</sup>, mediante la instalación de colegios y adoctrinamiento en la misiones, fueron inmediatas y paralelas a las estatales. Según Massa (1967) la carta de un misionero franciscano al cacique ranquelino Mariano Rosas expresa:

“(…) Ha de saber Ud. que yo con los demás padres, hemos venido desde muy lejos, dejando las comodidades de nuestro país, para hacer el bien a los americanos y hacerlos felices a Uds.” (252).

Según el mismo autor, otra epístola del Gobernador de la Pampa Central, Eduardo G. Pico, al Sr. Obispo (General Acha, 1896), quien recomienda, *a posteriori*, al salesiano Pedro Orsi, primer vicario foráneo:“(…) Como hasta hoy han sido inútiles mis gestiones para conseguir un sacerdote, he pensado que V.S. podrá conseguírnoslo con mayor facilidad, y en tal concepto me permio pedírselo en beneficio de estas gentes que tanto necesitan de la dirección de un buen pastor” (400).

El objetivo primordial de las misiones franciscanas y salesianas fue la absorción del indio por la raza y la cultura blancas. Los misioneros trabajaron en los arenales del Oeste pampeano, en carpas durante cuatro años con el fin de brindarles albergue, hospitales, talleres y escuelas y así se adelantaron a la acción oficial. En palabras de María Andrea Nicoletti (2004) y, según argumentos de los propios salesianos, estos trajeron ventajas directas como “una gran economía para el erario público” (p. 3) por lo que el Estado (el propio J. A. Roca) les confiaba las colonias indígenas. En estas condiciones la religión católica se insertó en el proyecto que concebía a la educación una puerta de entrada a la civilización.

---

123 Los franciscanos fueron los primeros misioneros efectivos de La Pampa. Llegados de Río Cuarto se hicieron cargo de la evangelización de los indios de La Pampa, sobre Leuvucó, al norte del territorio. Crearon en Santa Isabel para el agrupamiento indígena allí asentado una escuela que ellos mismos dirigían. Puede leerse cap. XI, XII y XIII de Massa, L. (1967) Historia de las Misiones Salesianas en La Pampa, Buenos Aires, Argentina: Ed. Don Bosco.

124 El proyecto de Don Bosco para la evangelización de la Patagonia, y en ella el territorio pampeano, fue gestado en Italia entre 1870 y 1875, año de la llegada de los Salesianos a la Argentina. Crearon escuelas primarias como las de General Acha, las que a su vez tenían internados e impartían catequesis. Hacia 1910 se sumaron las Hijas de María Auxiliadora, llevando a cabo una obra junto con los sacerdotes de Don Bosco.

Se dice que Ceferino Namuncurá es el fruto más apetecido de la conquista espiritual y llega al corazón de las masas indígenas con el mensaje evangélico.

## Las enseñanzas del magisterio a través del tiempo

El posicionamiento de los aborígenes en la historia argentina tiene resonancias y hace eco aún en la educación de mediados del siglo XX. En los procesos de formación del magisterio, se hacía un particular énfasis en los contenidos informativos y en las pautas morales y éticas que se debía transmitir a los alumnos. El objetivo era prepararlos en una concepción de educación entendida como proceso de formación integral del hombre. El contenido informativo tanto en los libros de formación como en los manuales escolares aparece definido como el conjunto de bienes de la cultura que se trasmite al educando. En palabras de Rafael González (1965, p. 220), “no existe disciplina escolar que, a la vez que ilustra la mente, no agregue una acción propiamente educativa, cuya suma constituye su contenido formativo”. El autor considera que la labor escolar se empeña en instruir y en formar al educando en la realización de ideales que trascienden el mundo psicofísico. Esa aspiración de trascendencia hacia la persona constituye el contenido ético de las disciplinas escolares. Podría pensarse que, en estos argumentos, se sostenía la formación de la virtud ciudadana en los niños, la que debería extenderse más allá de los contenidos de la materia Educación Moral y Cívica. En términos del mismo autor:

¿Qué maestro puede dudar que sus tareas no se circunscriben al mero instruir o formar para un logro egoísta (el solipsismo y la philautia, el amor propio y la presunción, según palabras del filósofo de Koenigsberg), sino que el ideal más alto de su enseñanza consiste en cultivar su espíritu y tornarlo capaz de ‘crearse un mundo de lo verdadero, lo hermoso y lo bueno’ como ambiente definitivo de su vida? (232).

En esa formación, los libros de texto y los manuales fueron pilares para la adquisición de esos conocimientos, valores y pautas de comportamiento. A la hora de señalar los textos utilizados para la enseñanza de la historia nacional<sup>125</sup>,

---

125 En ese proceso de construcción de la memoria a fines del siglo XIX y primeras décadas del siglo XX, la historia devino en una disciplina científica y se conformó un campo intelectual y profesional en el que participaron intelectuales, no sólo historiadores y memorialistas, sino también ensayistas, poetas, novelistas, artistas plásticos y músicos. Como ha explicado Bertoni (2001), la actividad, de ribetes de deber cívico y servicio a la patria, provocó un cruce entre las distintas concepciones de la nación –y la nacionalidad– que pugnarón por organizar las diferentes tradiciones históricas que las legitimaran. Esos exhaustivos debates han quedado registrados en la *Revista Nacional* en donde se explicitó el conflicto entre las distintas tradiciones y operaciones de invención de la nación. Al respecto ver: Halperin Donghi, T. “La historiografía: treinta años en busca de un rumbo”. Gustavo Ferrari y Ezequiel Gallo (Comp.), (1980). *La Argentina del ochenta al Centenario*. Halperin Donghi, T. “Mitre y la formulación de una Historia Nacional para la Argentina”. *Anuario IEHS*, Nº 11, (1996); Devoto, Fernando. “Relatos históricos, pedagogías cívicas e identidad nacional”. En J. Pérez Siller y V. Radkau García (Coord.) (1999). *Identidad en el imaginario nacional: reescritura y enseñanza de la historia*. Romero, J. L. (1943) *Mitre, un historiador frente al destino nacional*.

Tal como se ha explicado, los prolegómenos de ese debate llevaron a la profesionalización representada por la Nueva Escuela Histórica. Sobre esta cuestión pueden citarse, entre otros trabajos: Cattaruzza, A (2003). “La historia y la ambigua profesión del historiador en la Argentina de entreguerras”. En Alejandro Cattaruzza y Alejandro Eujanian, *Políticas de la historia. Argentina, 1860-1960*. Pagano, N. y Galante, M. “La Nueva Escuela Histórica: una aproximación institucional del centenario a la década del cuarenta”.

el magisterio hace referencia a los libros de Ricardo Levene, José Carlos Astolfi y José Ibañez, reconocidos como los “custodios de la historia oficial”, “vigilantes del panteón mitrista”, ese que defendió una “argentina blanca”, europeizada, desvinculada del resto de América Latina; ese que sostuvo que los caudillos no comprendieron la necesidad de progreso y civilización. Es decir, puede afirmarse que el magisterio aprendió de la versión de los historiadores oficiales que se cobijaron en la versión mitrista divulgada por Alfredo Grosso<sup>126</sup> y continuada con textos de los mencionados profesores liberales, aquellos que tuvieron la pretensión de mostrar una visión neutra de la historia, como si no obedeciese a ideología alguna y debiera enseñarse, como única y verídica, una historia oficial. Esto bien puede notarse en los libros cedidos por las maestras pampeanas de aquel entonces. Uno de ellos el de José Carlos Astolfi, *Cursos de Historia Argentina*, Bs. As, Kapelusz, 1940, 3º año del Ciclo Básico y Escuelas de Comercio. En el prólogo el autor dice que la historia “(...) se traduce en un sistema de causas y consecuencias generales en que sobresalen individualidades poderosas que encarnan y reflejan determinadas tendencias o épocas” (p. XXIII). Otro es el de José Cosmelli Ibañez, *Historia Argentina: para el ciclo del magisterio*, 4ª ed., Bs. As, Troquel, 1961<sup>127</sup>. En relación a este último, los editores expresan en su introducción “Respetuoso de la verdad histórica e imparcial en su juicio nos conduce desde los albores de la nacionalidad hasta las presidencias constitucionales” (p. 8).

Al respecto, a través de sus enseñanzas en el aula, el magisterio entre los años 50 y 60 adhería fielmente al contenido de los manuales escolares de circulación y replicaba la ideología contenida en ellos. En relación específicamente a las poblaciones indígenas, las ediciones de uso en ese período, en la descripción de los pueblos originarios, fortalecían su condición de “salvajes”; además, mostraban la acción de los colonizadores españoles y de la campaña del desierto como victorias de la civilización. Así se comenta, en algunos de esos textos:

Un solo idioma ahoga a multitud de idiomas indígenas. Se construyen vastas obras de riego. Se trazan caminos. Se esclarecen bosques y se rompen y cultivan tierras (...) ¿Y quién ha realizado tan gigantesca obra? (...) una sola nación, sin auxilio de nadie: España. Azorín. (*Nuevo Manual Estrada*, V/VI, 1965, p. 266).

La Conquista del Desierto permitió poblar la llanura bonaerense (*Manual del Alumno*, Kapelusz, 1969, p.173).

Acompaña otra breve cita, sólo a manera de confirmación sobre la representación social existente acerca de los españoles y de los pueblos indígenas (*Manual Estrada III*, 1965, p. 96):

---

126 Obras de Grosso, Alfredo B. (1959). en BNM: *Curso de historia nacional*, [S.l.] : [s.n.], [ca. 1950]; *Nociones de Historia Nacional*, Buenos Aires, Rossi, 1930; *Nociones de historia argentina*.

127 Nota: Para 4º año Normal. De acuerdo con el programa oficial de la asignatura correspondiente al cuarto año de las Escuelas Normales.

Don Pedro de Mendoza era un noble español muy rico, capitán del ejército real. El rey de España le encomendó la difícil tarea de colonizar la región del río de la Plata (...) Mendoza era un hombre enfermo. Como se sentía muy mal dejó al mando al segundo jefe, Juan de Ayolas (...) Mientras Ayolas e Irala recorrían el Paraná y el Paraguay, hacia el norte, Buenos Aires fue atacada por los indios, que quemaron muchas de sus casas. Los españoles sufrían hambre.

En sus clases el magisterio reforzaba con juicios de valor aquella vieja dicotomía civilización y barbarie, heredada del siglo XIX<sup>128</sup>. Así, en un cuaderno de un alumno de 4º grado, 1961, se lee:

Solís salió de España con el fin de llegar a las Indias en el año 1515. Descubrió el Río de la Plata, al que llamó Mar Dulce por el sabor de sus aguas, en 1516.

Solís fue muerto por los indios salvajes y la demás tripulación regresó a España con mucha tristeza y en las costas de Brasil naufragó una nave.

Y es posible completar esta visión con algunos puntos indagados en las entrevistas que se traducen en respuestas unívocas desde la significación, ya que no difiere el mensaje en sus relatos y miradas. Los testimonios de los maestros pampeanos entraron en diálogo y adquirieron sentido en el encuentro entrevistado-entrevistador, mediados por el tiempo, lo que conlleva a acercamientos y a distancias; olvidos y vacíos. De esta manera, en los siguientes fragmentos de entrevistas, se manifiestan algunos tópicos muy significativos.

Sobre si recuerdan si por ser La Pampa una provincia poblada por aborígenes, trataban el tema con más profundidad o era un tema más, dicen que era “un tema más” de la programación; que no había ninguna preferencia por ser el territorio o la provincia de La Pampa una región del país donde existieron importantes concentraciones indígenas. Lo que sí recuerdan es que enseñaban bien los distintos tipos de tribus, que hablaban de araucanos y ranqueles.

En cuanto a si tenían alguna posición tomada respecto a la Conquista del Desierto ¿Qué se decía de los conquistadores o de Roca? Sí se los nombraba o el tema era tratado de modo muy general, comentan que la campaña al desierto se estudiaba, se le daba importancia a Roca e incluso se hacían mapas con el avance de las tropas hasta llegar a Nahuel Huapi; aún más, agregan que se comenzaba a ver en tercer grado. Cita de una de ellas<sup>129</sup>:

Lo que me quedó de esa época de la escuela, de la campaña, es que lo tratábamos como una avanzada la conquista del desierto, con las refriegas normales, pero no como una guerra despiadada contra el infiel, o sea una necesidad sin tanta violencia de extender las fronteras, protegerlas y resguardarlas (M. 24).

---

128 Puede ampliarse con Svampa, M. (1994). *El dilema argentino. Civilización o Barbarie*.

129 M. 24 Fragmento tomado de entrevista 2010 – Sexo F.

Respecto de si la enseñanza de la historia era meramente descriptiva, de acuerdo con lo que decían los libros o si había alguna visión crítica de la conquista del desierto por parte del magisterio, aseguran que en las escuelas de la década nunca existió una mirada crítica referente a nuestra historia; los libros eran las voces autorizadas y eso era lo que se decía.

Y junto a los recuerdos de los entrevistados aparece también “el olvido”. Un porcentaje menor del magisterio expresan no recordar qué les enseñaban a los alumnos sobre los indígenas. Fue posible advertir, en algunos casos, el ejercicio del olvido deliberado o *blindings*, ese olvido próximo a la omisión como una forma de no herir el presente, ese olvido de la huida como una forma de desresponsabilizarse de los errores.

En las enseñanzas de los salesianos y franciscanos se advierte alguna diferencia en la visión sobre los indígenas en relación con el magisterio de las escuelas públicas oficiales. Se los percibe comprometidos con la historia de las Congregaciones en La Pampa. En todos los casos, en sus enseñanzas reforzaban la idea de “el aborígen, destinatario de sus Misiones”.

La maestra franciscana agrega que cuando en 1961 enseñaba el tema los indígenas mostraba a sus alumnos fotos de “niñas ranquelinas” moralizadas en las reducciones franciscanas. Resuena en esa respuesta la idea sobre la escuela concebida, a través del tiempo, como transmisora de valores, de reglas morales. Afirma Alejandra Birgin, al respecto:

con la conformación del magisterio, paralela a la secularización de la enseñanza, (...) los componentes morales tienen continuidad, articulándose fuertemente con elementos vocacionales y redentores, así como con los deberes de lealtad y heteronomía que se exigían a los funcionarios públicos, ahora en un contexto desarrollista (1999, p. 3).

Esta responsabilidad de transmisión de valores, como claramente lo analiza Rockwell (1995), está presente en la enseñanza escolar explícita, en los consejos, en los discursos y en las recomendaciones que dan los docentes; que es probable que los valores más evidentes que transmiten las escuelas sean los que se dan mediante actividades organizadas explícitamente para ello, tales como las ceremonias, saludos a la bandera, que integran elementos formales del discurso docente que han sido seleccionados durante años para la escuela. Más aún, en el caso de los educadores evangelizadores, se fusiona la vocación y la redención como una línea de continuidad a través del tiempo; ambas son puestas en acción en tareas bien organizadas en las misiones.

No obstante, dichos evangelizadores sostenían el pensamiento de “aquellos feroces, brutales hombres y mujeres” que se comprometían a “civilizar”. Por lo tanto, a través de esos calificativos, entre otros, justificaban la Campaña del Desierto. En esos adjetivos puede observarse una visión de descrédito de la naturaleza de los grupos aborígenes. Resulta inevitable, desde nuestra óptica, observar la tensión ideológica en los educadores cristianos.

## La voz de un ranquel

Con la pretensión de indagar experiencias de escolarización, fue posible acceder a un testimonio aborigen. El registro de su relato muestra otra faceta, otra cara de ese proceso alfabetizador. El informante es un ranquel nacido por 1950 en Emilio Mitre y era en 1959 alumno en una escuela de La Pampa. Relata la historia de sus antepasados, las largas caminatas con tantas muertes de por medio cuando en 1890 fueron despojados por “los blancos”, hasta llegar a Luan Toro, al paraje “La Blanca”. Comenta que arrancados de nuevo del lugar fueron a Leuvucó, la zona de asentamiento de su tribu y que, luego de un tiempo, fueron despojados nuevamente y marcharon a Colonia Mitre. Ahí ya se quedaron. Describe el lugar como “desierto total, todo pampa”. Rompe su relato bien hilado con un quiebre y con voz resentida dice “nos mandaron allá para que nos muriéramos todos. Nos discriminaban porque decían que los indios robaban y hacían esto y aquello...”.

### ¡A la escuela!<sup>130</sup>

Cuando él tenía 9 años la tribu se reunió y decidió mandarlo a la escuela. Vale la transcripción:

Yo le preguntaba a la abuela si me iban a maltratar y me decía que no. Yo no quería ir. A los 10 años me decían que tenía que ir a aprender alguna letra. Finalmente cuando tenía 12 años me llevaron a un albergue de Santa Isabel ‘¡A la escuela!’ me dijeron y yo decía que me iban a matar. La familia le explicó a la directora que yo sólo hablaba y contaba en ranquel.

Llegué una mañana y salió un señor y me presentaron la escuela. Apareció una maestra, la Señora X –aquí da apellido de la maestra– y me decía ‘hablá!’. Agarró la pizarra y escribió mamá-papá-argentina-mapa. Decí ‘mamá’. Yo sólo la miraba. Decía que ‘no’, meneaba la cabeza. Me decía decí ‘mamá’ y yo decía ‘ñuqué’. Decí ‘papá’, yo decía ‘chao’. Dijo, este indio va a tener que aprender lo que le enseñen. Trajeron ripio y me pusieron contra la pared. Me hicieron levantar el pantalón para arrodillarme y mientras me decían, decí ‘mamá’. Y nada... Vino con un puntero y me dijo, con ‘éste te vamos a pegar, vas a aprender indio’. Yo me decía ‘me van a matar’. Luego trajo maíz. Yo sangraba. ‘Esta es la última vez’, dijo la maestra. Llamaron al Director y le dijeron, este chico no va a aprender.

Al otro día otra vez, regla y puntero. Me decía, con éste te voy a dar, decí mamá, papá, abuelo. Yo miraba. Agarró la regla y quebró la madera sobre mí. Yo colorado, serio. Más tarde trajo otra vez el puntero y me lo clavó acá (se señala la sien). Repetían este indio no va a aprender nada. Los otros chicos decían ‘¡pobre indiecito!’.

---

130 Testimonio recogido de mi tesis doctoral “Las políticas y las prácticas educativas del magisterio pampeano (1958-1966)”, Cap. 5, defendida 03-12 2013 en la UNICEN.

Cuando me hacían entrar en el aula donde estaban todos los chicos me hacían sentar bien atrás, en el último banco.

Un día, otra maestra que veía todo dijo ‘dénmelo a mí, yo lo voy a llevar a mi aula’. Me enseñaba despacio ma –‘má: mamá’. Ahí me empezó a gustar. Me trataba con cariño y amor y de a poco a poco empezaba a deletrear solito. Me decía, tenés linda letra, me felicitaba, me daba caramelos y masitas.

Llamó al director y a la Sra. X, la que me maltrató. Yo tenía ganas de pegarle. La señorita me dice lea lo que está en la pizarra. Yo: ma-má, mamá; pa-pá, papá. Me preguntaba ‘¿y como decías cuando nos sabías estas letras?’ Ñuque-chao. Ahora decí ‘her-ma-no’, hermano. Les decía esa señorita, hay que ir despacito, no maltratarlo, miren cómo tiene la cabeza.

Así me tenían 8 meses, me sacaban y volvía. Pero nunca dejé el idioma ranquel. Estaba seguro, por más que me oprimieran nunca dejaría el idioma ranquel que es mi sangre.

Agrega en sus narraciones que no se escuchaba ranquel ni en Victorica, ni en Santa Isabel, porque al que encontraban hablando ese idioma lo mataban por ley. Su preocupación era qué podía hacer para que no se perdiera su idioma. Dice DC: “Yo le pedía al *Vuta Chao* que me iluminara”. Hasta que un día —transcurría la década de 1990— se aproximaron dos investigadoras de la UNLPam (las nombra) por una investigación. Primero se suscitó el rechazo porque “en el fondo nunca pasó el miedo al blanco, porque acercándose a nosotros nos corrieron tantas veces”. Su tía y su abuela desconfiaban, hasta que él las convenció. Expresa el citado ranquel:

Nos convidaron cigarritos, caramelitos, dijeron que nos iban a pagar. Y ahí entonces la abuela ya desató la lengua. El abuelo dijo de traer un pavo y comer todos juntos, lo asábamos en un hornito. Estuvieron cuatro días y pagaron. Nos dijeron que en una revista íbamos a ver todo, que querían rescatar a nuestra gente y el idioma.

Y suma el relato: un día “un golpe de teléfono a las 8 de la mañana, era el Ministro de Educación (Sr. Roldán)”, diciéndole que tenía en sus manos una revista y unos cassettes de una investigación, que lo invitaba a enseñar en una escuela, a transmitir su lengua. Expresa: “yo feliz dije va a brotar la planta, ¡gracias *Vuta Chao!*”. Se trasladó a la Casa de Gobierno. “Me pusieron a prueba y me sobraban las palabras”. Y ahí mismo le propusieron enseñar el idioma en Santa Isabel. Agrega que regresó contento a contarle a su esposa: “esto es que el *vuta chao* no se olvidó de nosotros”.

A partir de ese momento, habló con el Director García quien le dijo que tenía aula en la escuela que le habían indicado. “Quiero transmitir la lengua a los chicos, cuentos, historias, artesanías, que esto no se pierda”. García le respondió: “Qué bueno que nuestra identidad no se pierda”. Lo abrazó y felicitó. Los parientes le decían que estaba trastornado por la idea de ponerse a enseñar, que no lo



iban a entender. Esta vez “los hermanos blancos” lo apoyaron (policías, juez, gente de negocios, maestros). Le dolía que su misma sangre le dijera “estás loco si ya estaban todos muertos”. Dice, “en todo caso entre los muertos yo estaba vivo”.

D.C., el ranquel hablante, cuya memoria sigue viva, es hoy un MAESTRO con mayúsculas, ayer, apenas un alumno con minúsculas.

En su testimonio quiere espantar los “fantasmas” de la discriminación. Confió en que “del Oeste vendría el sol a bendecirlos y les traería la luz que tanto esperaban”. Hoy en día, continúa expandiendo el idioma, coordinando Talleres de lengua ranquela por escuelas urbanas y rurales de la provincia, reconocidas en el marco de la Ley de Educación Nacional, desafiando “la derrota” que los libros nos describen.

## **El complejo terreno de la confrontación**

A través de la historia resulta indiscutible reconocer formas de interacción ideológica y de acción que representan relaciones conflictivas de poder y de confrontación. Di Liscia y Bohoslavsky (2005) afirman que el surgimiento de los Estados nacionales reveló el poder regulador y normalizador del aparato estatal a través de sus instituciones; surgió un Estado que, en el siglo XX con relación a la sociedad y, específicamente, con las instituciones educativas se presentó, en términos foucaultianos, como “dispositivo de vigilancia”. Por lo tanto, es interesante analizar, en consideración de los citados autores, “tanto las prácticas coercitivas de las dirigencias estatales y sociales como las prácticas de los sujetos sobre los que esta coerción se ejerció. Se habla de resistencias y de luchas, de negociaciones y de sumisiones” (p. 13).

Así aparecen en el escenario historiográfico de fines del siglo XIX y hasta la mitad del siglo XX, una sociedad pampeana conformada por colonos y aborígenes ranqueles en condición de “inferiores”; sin embargo, estos ranqueles negocian los límites de su dominación. Desde un cambio de enfoque sobre el control social, en consideración de los citados autores, ellos, quienes fueron retratados como simples víctimas de dominación, podrían ser considerados bajo otros prismas, sujetos que intentaron adaptarse y apropiarse de un juego que no habían propuesto ni buscado. En ese proceso, mostraron y mejoraron sus herramientas individuales y colectivas para hacerse de una forma selectiva, crítica e instrumental de aquellas reglas que les resultaban más útiles o que constituían, desde su propia perspectiva, la mejor de sus opciones sobre su situación; definían así cuáles eran sus alternativas y luchando por ellas, se alineaban desde la resistencia activa o pasiva (Di Liscia y Bohoslavsky, 2005,14).

Y a este enfoque se suma, como lo consideran los mencionados autores, el impacto de la obra de Foucault (1979) quien “nos confirma que el análisis de poder, en el sentido de localización de la violencia más allá del Estado y del disciplinamiento de las costumbres hacia la moral de cuerpo ha servido para remover

la alineación mecánica de la ideología con la superestructura y del poder con la estructura” (p.16).

Sobre la base del planteo anterior, puede decirse que existe una concepción ya superada entre un aparato ideológico de dominación que promueve un modelo de ciudadanía y, por ende de orden social, y otra subordinada, la sociedad receptora, que asiste pasiva. La idea de subordinación que hace pensar en la pasividad de esos actores, de sumisión cuando se habla de “subalternos”<sup>131</sup> se modifica y aparece la idea de una hegemonía que se busca negociar.

Se diría que la sociedad civil, en su pulso cotidiano, transitaba entre el control, la coerción, las tensiones, las negociaciones y resignificaciones de lo prescripto por parte de los actores sociales involucrados. Podría reconocerse que sus agentes, colonos e indígenas, “maniobraban”, en giros bordiesanos, en medio de las reglas de funcionamiento normadas, con la recepción de lo prescripto. Tal es el caso, sobre fines del siglo XIX y comienzos del XX, de “las notas de vecinos de distintas localidades o parajes solicitando la creación de establecimientos educacionales” frente a la ausencia del Estado. Asimismo, por el año 1906 los mencionados reclamos del cacique Francisco Ñancufl Calderón gestionando la creación de una escuela primaria en la Colonia “Los Puelches”. El cacique pide escuela a los blancos., lo que permite situar a los indígenas como actores que se resistieron, se rebelaron y negociaron. Ya hacia mediados de siglo XX, el testimonio de del ranquel D.C. reafirma la posición de lucha por la educación y el conocimiento del idioma aborigen en la sociedad pampeana. Quiere “espantar los fantasmas de la discriminación” y “hoy en día continúa expandiendo el idioma, coordinando Talleres de lengua ranquela por escuelas urbanas y rurales de la provincia”. Estos fragmentos permiten ver que la educación como instancia civilizadora, moralizadora fue compartida por los diversos actores sociales, los supuestos dominados, subordinados.

Desde esta mirada los calificativos de “inferiores”, “dominados”, discriminados”, responderían a representaciones sociales<sup>132</sup> consideradas por Moscovici como “universos de opinión”; la opinión por medio de la cual el individuo fija su posición frente a objetos sociales, cuyo interés es compartido por el grupo. Bajo la forma de representaciones sociales, la interacción social influye sobre el comportamiento (o el pensamiento) de los individuos implicados en ella y al tratar de poner en práctica sus reglas, la sociedad forja las relaciones que debería haber entre sus miembros individuales (Moscovici, 1979, p. 69). Los vínculos, en estas situaciones educativas, se ponen de manifiesto en términos de poder y de violencia de ambas partes (Estado-sociedad).

---

131 El concepto “subalterno” es abordado en Chatterjee, Partha (2008) *La Nación en tiempo heterogéneo y otros estudios subalternos*.

132 La representación social es una modalidad particular del conocimiento, cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos. La representación es un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios, liberan los poderes de su imaginación (Moscovici, 1979, pp. 17-18).

Resulta interesante analizar, más allá del mandato oficial, los posibles códigos ocultos con el fin de descifrar la existencia de las relaciones de poder, o sea, para considerar el poder que se ejerce con otros y no sobre otros. En palabras de Michel Foucault, en *Microfísica del poder* (1979, p.175):

Entre cada punto del cuerpo social, entre un hombre y una mujer, en una familia, entre un maestro y su alumno, entre el que sabe y el que no sabe, pasan relaciones de poder que no son la proyección simple y pura del gran poder soberano sobre los individuos; son más bien el suelo movido y concreto sobre el que ese poder se incardina, las condiciones de posibilidad de su funcionamiento.

En la continuidad histórica, situados en el conflictivo terreno de la confrontación Estado y sociedad, se aprecia la existencia de diversas formas de control social y de poder en una política de Estado, protagonizada por los grupos dominantes y, a la vez, en los propios sujetos sobre los que se pretende ejercer el control social. Por lo tanto, los aborígenes podrían no ser víctimas, sino actores que, con su forma de conducirse, ejercieron poder. Ello, en cierto sentido, nos permite pensar en el dinamismo de su vida histórica, desde la mira de Raúl Mandrini (2008).

## **A modo de cierre**

De acuerdo con la visión de Nicoletti (2004), podría decirse, entonces, que hacia mediados del siglo XIX, el Estado argentino evidenciaba “la preocupación por circunscribir su soberanía territorial, asociándola a la seguridad de sus fronteras y la voluntad de incorporación del indígena como sector social sometido”(p.8). Las estructuras de poder justificaron la dominación del mundo indígena bajo la “representación” y el paradigma de su condición de “salvaje, incivilizado y nómada”.

Las prácticas de enseñanza del magisterio reforzaron esa historia nacional de “los vencidos”, a veces en presencia y otras de espaldas a las mismas comunidades indígenas. Aquel tema, considerado uno más del programa, reflejaba el acontecimiento histórico “de avanzada” en camino a la civilización.

Pareciera ser que los aborígenes se encontraron en mejores condiciones de trato en manos de las misiones y las escuelas religiosas salesianas y franciscanas ya que desde los entrevistados se señalan prácticas “más humanitarias” que en las escuelas públicas oficiales, con las debidas excepciones que deberían existir en estas últimas. Sin embargo, sostiene el citado Mandrini en título de entrevista (sitio web, 23-10-2013), “los indígenas no fueron víctimas sino actores de la historia” que lucharon con energía por sus ideales.

Las trayectorias de los nativos dejaron huellas escolares y un hilo de continuidad, a través del tiempo; sin embargo, el carácter moralista y tecnocrático

de la educación de mediados de siglo XX, el escenario educativo desarrollista a través de las prácticas de enseñanza del magisterio pampeano, casi no los rozó.

Esta recuperación del pasado, a través de la memoria como experiencia vivida y de fuentes documentales impacta particularmente en las problemáticas del presente de la educación aborígen, por tal motivo, entendemos que resulta relevante para la formulación de juicios críticos fundados.

## Referencias bibliográficas

- Benítez, N., Diez, V. y Díaz Zorita, M. (1984). *La Pampa total. Aspectos históricos. Desde la organización del territorio hasta su provincialización*. Santa Rosa: Centro de Documentación Educativa.
- Bertoni, L. (2001) *Patriotas, cosmopolitas y nacionalistas. La construcción de la nacionalidad argentina a fines del siglo XIX*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Birgin, A. (2006). Pensar la formación de los docentes en nuestro tiempo. En F. Terigi. *Diez miradas sobre la escuela primaria*. (pp. 267-294). Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- Chatterjee, P. (2008) *La nación en tiempo heterogéneo y otros estudios subalternos*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- Chaves, E. y Falco, B. (2003). *Historia de la Pedagogía en el territorio de la Pampa Central (1880-1934)*. Santa Rosa: Nexo/di Nápoli.
- Cuesta, J. (1993). *Historia del presente*. Madrid: Eudema.
- Di Liscia, M. S. y Bohoslavsky, E. (Eds.) (2005). *Instituciones y formas de control social en América Latina 1840-1940. Una revisión*. Buenos Aires: Prometeo.
- Foucault, M. (1975). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- Foucault, M. (1979). *La Microfísica del Poder*. Madrid: Edissa.
- Foucault, M. (1991). La gubernamentalidad. En M. Foucault, *Estética, ética y hermenéutica*. Volumen III (pp. 175-197). Barcelona: Paidós.
- González, R. (1965). *La función directiva en la escuela primaria. Desarrollo del temario para los concursos de oposición a los cargos directivos* (2ª ed.). Buenos Aires: La Obra.
- Hauser, V. y Etchenique, J. (2007) Institucionalidad y control social. Conceptualización del indígena en la prensa y la educación, La Pampa, 1900-1930. II Jornadas de Historia Social de la Patagonia. Neuquén.
- Jelin, E. (2002). *Los trabajos de la memoria*. Madrid: Siglo XXI – SSRC.
- Mandrini, R y Ortelli, S. (1993). *Volver al país de los araucanos*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Mandrini, R. (1984). *Los araucanos en las pampas del siglo XIX*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Mandrini, R. (2006). *Vivir entre dos mundos: conflicto y convivencia en las fronteras del sur de la Argentina: siglos XVIII y XIX*. Buenos Aires: Taurus.

- Mandrini, R. (2008). *La Argentina aborigen. De los primeros pobladores a 1910*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Mandrini, R. (2013). Los indígenas no fueron víctimas sino actores de la historia. *Argentinaindymedia*. Disponible en: <http://argentina.indymedia.org/news/2013/10/849074.php> (23-10-2013).
- Mansilla, L. (1982) *Una excursión a los indios ranqueles*. Buenos Aires: Biblioteca Ayacucho.
- Massa, L. (1967) *Historia de las Misiones Salesianas de La Pampa*. Buenos Aires: Salesiano de Artes Gráficas.
- Moscovici, S. (1979) *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Huemul.
- Nicoletti, María Andrea (2005) *Los salesianos y la conquista de la patagonia: desde don bosco hasta sus primeros textos escolares e historias oficiales*. CONICET/ UNCo/GERE. <https://www.unrc.edu.ar/publicar/tefros/revista/v5n2p07/paquetes/nicoletti.pdf>
- Nevares, A. (1932) *El crisol de la conquista*. General Acha: Imprenta Edison.
- Ramos Mejía, J. M. (1952). *Las multitudes argentinas*. Buenos Aires: Kraft.
- Ricoeur, J. (2004) *La memoria, la historia y el olvido*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Rockwell, E. (1995). *La escuela cotidiana*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Rockwell, E. (2011) Imaginando lo no documentado: del archivo a la cultura escolar. En A. Civera, C. Escalante y L. E. Galván (Coord.), *Debates y desafío de la historia de la educación en México*. (pp. 207-234). México: El Colegio Mexiquense-Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México.
- Schwarzstein, Dora (1999) *Una introducción al uso de la historia oral en el aula*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Tcach, C. y Rodríguez, C. (2006). *Arturo Illia: un sueño breve*. Buenos Aires: Taurus
- Valla, C. J. (1990). *El desierto. Ayer y hoy. Centenario de la Misión Pampeana*. Buenos Aires: Instituto Salesiano de Artes Gráficas.
- Valla, C. J. (1998). *Puelén: Primeros pobladores anotados por la Iglesia*. General Acha: L. y M.

## 1. Fuentes

### 1. a. Publicaciones oficiales

- Boletines Oficiales, Cámara de Diputados de la Provincia de La Pampa, 1958 a 1966.
- Discursos/textos de gobernadores de Territorio Nacional pampeano, Archivo Histórico Provincial, Libro 5 (s/f)

Ley N° 876 de la provincia de La Pampa. Sancionada en octubre de 1986 <http://www.lapampa.gov.ar/images/stories/Archivos/>  
Ley de Educación Común 1420, 1884. [http://www.bnm.me.gov.ar/erecursos/medar/historia\\_investigacion/1880\\_1910/politicas\\_educativas/ley\\_1420.php](http://www.bnm.me.gov.ar/erecursos/medar/historia_investigacion/1880_1910/politicas_educativas/ley_1420.php)  
Honorable Cámara de Diputados de la Nación. Secretaría Parlamentaria Dirección de Información Parlamentaria del Congreso de la Nación (1991). Documentación general. Tratamiento de la Cuestión Indígena. <http://www1.hcdn.gov.ar/dependencias/dip/documentos/DG038.02.02-2.pdf>

## 1. b. Diarios y Revistas

Diario *La Capital*, Santa Rosa, La Pampa, 1896 a 1967.  
Revista *La Obra*, Biblioteca Nacional de Maestros (BNM), Ministerio de Educación. -Palacio Pizzurno. Reservoirio: Sala del Tesoro, Buenos Aires, 1958 a 1963.  
Revista *El Monitor de la Educación Común* (BNM), Ministerio de Educación. Palacio Pizzurno. Reservoirio: Sala del Tesoro, Buenos Aires, 1881 a1960.

## 1. c. Libros - Manuales

*Cursos de Historia Argentina*, Astolfi, José Carlos, Kapelusz, 3° año del Ciclo Básico y Escuelas de Comercio, Buenos Aires, 1940.  
*Historia Argentina para el ciclo del magisterio*, Cosmelli Ibáñez, José, 4ª ed. Buenos Aires, Troquel, 1961.  
*Lecciones de Historia Argentina*, Buenos Aires, Levene, Ricardo, González, Joaquín V (Introducción), Buenos Aires, Lajouane Librería y Editorial, 4ª ed., 1949.  
*Manual del Alumno Kapelusz 3° a 7°*, Buenos Aires, 1960-1970.  
*Nuevo Manual Estrada, III a VI grado*, Buenos Aires, 1960-1970.

## 2. Fuente orales

Entrevistas con maestros y maestras de Escuelas Primarias, La Pampa, de escuelas públicas y públicas de gestión privada (salesianos y franciscanos), 2009, 2010 y 2011.  
Testimonio de D.C., aborigen ranquel nacido en Emilio Mitre en 1950, residente en Santa Rosa, La Pampa, en la actualidad.

CAPÍTULO

5

Sabrina Martino Ermantraut

**El magisterio en escuelas  
rurales de la provincia de  
La Pampa en los sesenta**

## Introducción

Las escuelas rurales han tenido una particular forma de relacionarse con quienes habitan el contexto en que se insertan; es decir, sus docentes y/o directivos establecen un vínculo particular con la población a la que atienden, con las familias y comunidades, en general. Esta vinculación ha sido de suma importancia si se piensa que muchas instituciones fueron consideradas centros culturales para toda la comunidad rural ya que, en ellas, se realizaban diversos actos educativos y religiosos, así como también funcionaban como comedores escolares y centros sanitarios. De todas maneras, es preciso tener en cuenta, tal como señala Roser Boix Tomas que “(...) las funciones y necesidades de la escuela rural varían según las zonas, los recursos, la población y demografía, las decisiones político-administrativas e, incluso, la formación de los maestros” (2004, p.15).

El interés por las escuelas rurales pampeanas se debe a que la formación de maestros/as, que se desempeñaron en escuelas rurales de la provincia de La Pampa y en particular entre los años 1955 y 1970<sup>133</sup>, es un objeto de estudio todavía no explorado en sus dimensiones históricas y educativas. Por ello, el propósito que se persigue en este capítulo es analizar la formación de maestros/as rurales en la década de 1960 y su vinculación con el contexto político de esta época – tanto nacional como regional. En relación a ello, se atiende tanto a la formación inicial como a la formación continua de los/as maestros/as que ejercieron en escuelas rurales de la provincia de La Pampa, en la época señalada.

La metodología empleada es de carácter cualitativo y se centra en la exploración de información bibliográfica y periodística, así como también en el análisis de fuentes testimoniales. Al respecto, se trabaja sobre una muestra de diez entrevistas a maestras/os que ejercieron en diferentes escuelas rurales pampeanas.

---

133 Torcuato Di Tella, en su libro *Historia argentina desde 1830 hasta nuestros días* comenta en torno a estos años que: “La década en realidad comenzó un poco antes de 1960, hacia 1957-1958, cuando se normalizaba la Universidad (...), con esfuerzo se arrastró unos años más, pero ya hacia 1971 o 1972 estaba muerta, ante el avance de la guerrilla y la represión militar” (1993, p. 290).



## Contexto Histórico Político

La década de 1960 en Argentina se inicia —en el plano político— con la presidencia de Arturo Frondizi (1958-62), referente de la Unión Cívica Radical Intransigente y cuyo mandato fue interrumpido por el golpe de Estado encabezado por José María Guido, en 1962. En 1963, en la nueva convocatoria a elecciones asume como presidente Arturo Illia (1963-66) referente la Unión Cívica Radical del Pueblo, cuyo mandato también culminó por iniciativa de las fuerzas militares, esta vez en manos de Juan Carlos Onganía, en 1966.

La propuesta política de Arturo Frondizi se expresaba en “(...) conceptos políticos y económicos innovadores para la política argentina de esa época: pacificación, legalidad, federalismo, integración y desarrollo nacional” (Cisneros y Escudé, 2000). La ideología desarrollista “(...) postula un modelo de desarrollo mundial basado principalmente en las características organizativas de los países centrales” (Aguerrondo y Fernández Lamarra, 1977, p. 30)<sup>134</sup>. Los autores señalan que la falta de organización racional de las estructuras hace que los países periféricos no se hayan desarrollado. Por esta razón, resulta de gran importancia para la ideología desarrollista la planificación, ya que brindaría la oportunidad de orientar los procesos sociales hacia los objetivos que se hayan determinado. Para lograr sus objetivos, Frondizi dio impulso a la industrialización y modernización, lo cual exigía “(...) la formación de recursos humanos técnicamente capacitados” (Naishtat, Aronson y Unzué, 2008, p.186) y a su vez, dio libre juego a los capitales privados en el país, lo que implicó que comenzaran a expandirse en Argentina empresas trasnacionales y multinacionales, sobre todo, de origen norteamericano. Una de las medidas que tuvo mayor repercusión fue el lanzamiento de la “batalla del petróleo” (Lynch, Cortés Conde, Gallo, Rock, Torre y Riz, 2001). Frondizi sostuvo que el principal obstáculo del país era “(...) la extrema dependencia de la importación de combustible y acero. Esta dependencia debilita nuestra capacidad de autodeterminación y pone en peligro nuestra soberanía” (Lynch *et al*, 2001, p. 246), por ello era preciso firmar contratos con compañías extranjeras para la extracción y explotación de petróleo. Se consideraba la “batalla del petróleo” como un intento por avanzar en la sustitución de importaciones “(...) a los efectos de potenciar la industria básica y construir una estructura industrial más integrada” (Lynch *et al*, 2001, pp. 246-247). Con ello, se pretendía avanzar hacia la industrialización por cualquier medio y a cualquier costo y una de las medidas que tomó Frondizi al respecto fue acudir a capitales extranjeros. Entre sus argumentos sostenía que:

“Argentina continuaba siendo un país productor de alimentos e importador de combustible, maquinaria e insumos para las manufacturas locales (...) la causa del subdesarrollo y la dependencia de Argentina estaba en la posición que ocupaba el país dentro de la división internacional

---

134 Naishtat, Aronson, Unzué (2008, p.184) “Genealogía de la Universidad Contemporánea: sobre la ilustración opequeñas historias de grandes relatos”.

del trabajo. En consecuencia el estímulo a la industrialización, en particular, a la producción de acero, complejos petroquímicos y refinerías de petróleo, modificaría el patrón de desarrollo basado en la exportación de materias primas y, por ende, habría de ser el factor clave para el logro de la liberación nacional” (Lynch *et al*, 2001, p. 247).

Asimismo, el impulso desarrollista dio gran importancia a la Ciencia y la Tecnología, promocionando instituciones como el INTA (Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria), el CONET (Consejo Nacional de Educación Técnica) y el CONICET (Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas). El INTA, en palabras de María Plencovich, Alejandro Constantini y Ana Bocchicchio (2009), se presentaba como una institución de fuerte base tecnológica, que gozaba de autarquía y que poseía cuadros de investigadores formados y capacidad de extensión regional, por lo cual resultaba una importante institución para lograr la modernización de la agricultura.

Ismael Amit dio gran impulso a las políticas frondicistas en la La Pampa; fue el referente de la UCRI y nombrado interventor de esta provincia para el período 1958 - 1960 y, en este último año, electo gobernador hasta el golpe militar de 1962. Al reiniciarse la acción política, fue candidato a gobernador por el MID (Movimiento de Integración y Desarrollo) y elegido para el período 1963-1967, pero su gobierno fue interrumpido por los militares en 1966. En un discurso emitido en el Sesquicentenario de la Revolución de Mayo, en la capital pampeana (1960), se evidencia su acuerdo con el proyecto nacional:

Quando éste sea un país rico, económicamente poderoso, recién podremos tener seguridad en la fortaleza de las instituciones y en la invulnerabilidad de nuestra soberanía. La Pampa (...) tiene su responsabilidad en el quehacer nacional (...), desarrollándose y realizándose aportaría su esfuerzo a la construcción del país (*Libro del Centenario*, Santa Rosa, 1992, p. 113).

Se cree que la importancia de dar impulso a las políticas desarrollistas de esta época radica en que La Pampa era aún una provincia muy joven<sup>135</sup>, necesitada de desarrollo, industrialización y modernización y, claro está, de la formación de recursos humanos que lo permitieran.

## Escenario Educativo

Uno de los pilares de la política desarrollista en la Argentina de 1960 fue la educación, ya que se la consideraba “(...) como motor del desarrollo y modernización” (Capellacci y Grinberg, 1996, p.4). Tal como se afirmaba, la educación era

---

135 La Pampa se convierte en provincia en 1951 por iniciativa de Eva Perón. Berhongaray, A. (2000) *La Pampa y su lucha por la autonomía. El fin del colonialismo interno argentino*.

fundamental para subsanar el estado de subdesarrollo en el que se encontraba el país. Lo que se evidenciaba era una

(...) necesidad de articular la educación con el desarrollo del país, la planificación integral y racional, la utilización de técnicos, la jerarquización profesional de los trabajadores del área, la tarea de saldar disputas ideológicas, la necesidad de liberalizar ámbitos educativos hasta ahora controlados o inexistentes, la inclusión de nuevos actores en los diagnósticos educativos y la toma de decisiones políticas, la formación de recursos humanos, etc., resultan ser los “requerimientos” centrales y la consecuencia “lógica” de los principios de la modernización (Capellacci, I. y Grinberg, S., 1996, p.7)

Inés Aguerrondo y Norberto Fernández Lamarra (1977, p.30) sostienen que, en la concepción desarrollista, la educación tenía “(...) un papel específico que cumplir, de carácter estrictamente instrumental. Su misión es la de ser medio para el desarrollo de la sociedad y su función la de ocuparse de la formación de los recursos humanos necesarios para el crecimiento económico”. Asimismo,

(...) la planificación desarrollista consideraba la educación una inversión, cuyo principal objetivo era proveer al país de recursos humanos técnicamente calificados que la nueva etapa de la industrialización requería. En este sentido, la educación se convirtió en un capítulo más de los planes nacionales de desarrollo: la principal preocupación de los planificadores en esta materia consistió en atender a la reciente masificación del sistema educativo en general y reformar la educación media y la superior para que contribuyesen a formar los recursos humanos que la modernización demandaba (Naishtat, Aronson y Unzué, 2008, p.184).

Esta formación de recursos humanos fue la propuesta “supuestamente innovadora”<sup>136</sup> del desarrollismo, contextualizada por un movimiento reformista internacional que se iniciaba en este período y que apuntaba al desarrollo y modernización del país. En palabras de M. Cristina Davini y Alejandra Birgin (1998):

Un gran movimiento reformista internacional se inició en la década del '60. El mismo fue el responsable de un muy importante número de reformas educacionales dirigidas a sostener la modernización social y el desarrollo económico a través de la formación de los recursos humanos para su desempeño en los distintos puestos de trabajo demandados por la expansión del industrialismo. Este movimiento de reformas en los sistemas educativos latinoamericanos tuvo fuerte impronta profesionalizante, tecnicista y “modernizadora” (p.75).

Entre 1950 y 1960, sostiene Myriam Feldfeber (2009), comienza a cobrar fuerza, en América Latina, la Teoría del Capital Humano, como teoría de

---

136 Supuestamente innovadora, si se considera que ya desde fines del siglo XIX se hablaba de ponderar la formación de recursos, se volvió en la década de 1930 y luego en los gobiernos peronistas.

desarrollo y teoría educativa, por lo cual la educación pasa a considerarse como un capital cuya acumulación se materializa en los seres humanos. Considerada como capital, la educación contribuye al crecimiento económico y los diversos niveles de educación condicionan la productividad y, por ende, los ingresos de los sujetos:

(...) nadie ignora que una población educada es la base indispensable de una democracia auténtica, de la participación efectiva del pueblo en los asuntos nacionales, del desarrollo industrial y agrícola, de una mayor producción y de un mayor ingreso por habitante y, por lo tanto, del bienestar social y económico que deriva de niveles de vida superiores (UNESCO, 1962)<sup>137</sup>.

Asimismo, se puso el acento en la educación rural, ya que “(...) por su particular inscripción en el tejido social y económico – productivo, será uno de los ámbitos a los que se destinará esfuerzos y recursos” (Fernández, Welti y Guida, 2007, p.121), por el modelo de crecimiento agroindustrial al que se apostaba.

Durante la década de 1960, menciona Myriam Southwell (1997), (...) se realizaron una serie de eventos propuestos por organismos internacionales que promovían el desarrollo de un enfoque eficientista, y aún economicista de la educación” (p.110). Entre estos eventos se destacan la Conferencia Interamericana sobre Educación y Desarrollo Económico y Social, propuesto por UNESCO en 1958 y la en 1961 la CEPAL y la OEA. Las recomendaciones de estos organismos apuntaban al desarrollo de la planificación. Por lo cual, en este marco, “(...) se realizó, en Argentina, en 1960, un curso de planeamiento integral de la educación” (Southwell, 1997, p.110). Se destaca en la época, además, la difusión del Boletín del Proyecto Principal de Educación, que se difundía entre fines de la década de 1950 e inicios de la de 1960. Esta publicación, si bien era educativa, contenía artículos sobre economía, planificación, demografía que colocaban el acento en el *desarrollo social*.

Coincidentemente, en la provincia de La Pampa, comienza a circular —en las instituciones de formación - bibliografía<sup>138</sup> proveniente principalmente de EE.UU, con un fuerte énfasis en el planeamiento educativo integral. Ello, se tradujo en la importancia que comenzó a darse a la planificación desde las prácticas docentes, lo cual se evidencia en los siguientes fragmentos de entrevistas realizadas:

Se planificaba, teníamos las carpetas de trabajos diarios, que día a día se iba haciendo la carpeta y bueno se iba poniendo matemática, lengua, ciencias sociales, ciencias naturales, se iba dejando todo en la misma carpeta, en el mismo cuaderno que llevábamos era el plan de clase diario y después teníamos mensual, una planificación, que nosotros le decíamos

---

137 En Felfeber, 2009, pp.30-31.

138 Revista *La educación* en sus publicaciones N° 9 Enero – Marzo de 1958, N° 11 Julio – Septiembre de 1958, N° 23 Julio – Septiembre de 1961, donde se hace referencia - entre otros temas - al planeamiento integral. Año VI. Unión panamericana. Washington D.C. Bibliografía disponible en la Biblioteca Histórica de Escuela Normal Mixta “Tte. Julio Argentino Roca”. Santa Rosa. La Pampa.

las sábanas, porque eran muy muy grandes, muy largas (...) Acá la revisaban los directores, acá cuando me tocó hacer las suplencias las revisaban los directores, allá en la escuela de campo nadie (...) el inspector de escuela iba, por ejemplo y se quedaba toda la mañana y bueno miraba los planes de clase, las planificaciones, los libros que había que hacer, los gastos, miraba los cuadernos de los chicos (Entrevista N° 1).

(...) nosotros teníamos una carpeta didáctica con la planificación, la directiva de la planificación era con los objetivos que se llamaban generales y específicos (...) Después teníamos una planificación diaria, que era un cuadernillo, que era lo que vos ibas a hacer en el día, eso lo presentabas, para mí era mucho papelerío, mucho no se qué, pero era un trabajo organizado, además sabías muy bien y vos lo presentabas todos los días en la mesa de entrada, vamos a decir, y otra cosa, ahí estaba también el libro de firmas y vos llegabas y firmabas. O sea que la directora sabía perfectamente lo que vos estabas dando en el día (Entrevista N° 5).

Las clases comenzaban a la una, así que una menos cuarto teníamos que ir a dirección a entregar las planificaciones. Y también teníamos el cuaderno de temas diarios, era alargadito, usted ahí tenía que escribir lo que hacía en la primera hora y así hasta la quinta hora. Siempre la planificación diaria tenía que estar de acuerdo con la carpeta didáctica. La carpeta didáctica estaban las actividades que hacía el chico en cada cuaderno, quiere decir que si el chico hacía resolución de problema, acá tenía que haber cuatro o cinco situaciones y eso debía estar a su vez en el cuaderno del chico. La carpeta didáctica era semanal. Consecuentemente, si venía un suplente no podía inventar, porque en la carpeta didáctica estaba la planificación anual. Así que el suplente tenía que hacer el cuaderno diario y la carpeta didáctica por el tiempo que estuviera. La carpeta didáctica se presentaba los lunes y cuaderno de temas todos los días. La planificación anual, mensual, corregida, modificada o ampliada o reducida, pero siempre tenía que estar comunicando a dirección ese detalle. Eran terminantes con eso (Entrevista N° 6).

En los fragmentos citados, se evidencia la importancia brindada a la planificación diaria, semanal e incluso anual, organizada por disciplinas. Estas planificaciones eran supervisadas por los directivos y supervisores, aunque en algunas escuelas no eran controladas más que por los últimos, que no asistían con demasiada frecuencia a las instituciones.

## **La formación de maestros rurales en el Territorio Nacional de La Pampa**

La investigadora Talía Gutiérrez (2007) sostiene que la necesidad de brindar una orientación diferente a la educación rural respecto de la urbana, centrada en

trabajos agrícolas y granjeros, ha ocupado – desde las últimas décadas del siglo XIX - los discursos de quienes conformaron el sistema educativo argentino moderno en la región pampeana, entre las cuales se encontraba el Territorio Nacional de La Pampa. Gutiérrez (2007) menciona que esta preocupación

(...) se manifestaba en el discurso de los sectores dirigentes como una respuesta a la supuesta insuficiencia de preparación de los agricultores para llevar a cabo una explotación racional y se expresaba merced a dos líneas de propuestas: la instalación de una propuesta de educación especializada y la orientación agrícola en la escuela primaria (p. 86).

Así surgen, en el seno de la pedagogía normalista, ciertos representantes que abogaban por una concepción ruralista. Entre sus postulados, se defendía el trabajo manual en la escuela, pensado para ejercitar la motricidad y la atención. En este marco, se crea en 1904 la primera escuela para maestros rurales en Argentina y en Sudamérica, la Escuela Normal de Maestros Rurales, Agropecuaria e Industrial “Juan Bautista Alberdi” en Oro Verde, provincia de Entre Ríos (Gutiérrez, 2007).

Según esta línea, en 1909 se concreta - en el Territorio Nacional de La Pampa - la preocupación del Profesor Raúl B. Díaz acerca de que “(...) los maestros de los Territorios se formaran en la zona donde iban a desempeñarse, con un plan acorde a las necesidades reales del progreso cultural y al mismo tiempo al afianzamiento de la nacionalidad” (López de Carrizo, H., 1999). De esta manera, se creaba en 1909 la primera Escuela Normal en el Territorio Nacional de La Pampa. Esta institución surgió con el nombre de Escuela Normal Rural Mixta, con una carrera de dos años de duración y desde 1910 a 1913 proveyó, excepcionalmente, al territorio pampeano de 54 maestros rurales ya que, después de 1914, recibió otras tres denominaciones que modificaron la especificidad rural, brindando el título de Maestra Normal Nacional y extendiendo la duración del magisterio a cuatro años.

En los años 1939 y 1940, sostiene Nancy Peirano (2006), acorde con los discursos y las políticas agrarias emanadas del Estado Nacional, el gobernador del Territorio Nacional de La Pampa, General Miguel Duval<sup>139</sup>, mostró un claro interés hacia el fomento de la enseñanza agrícola en las escuelas rurales, con el fin de propiciar el arraigo de la población en el campo. Una estrategia para lograr este objetivo fue preparar al niño y al joven para trabajos de granja e industrias que derivaran de ella. La escuela rural se transformaba en el ámbito en que, de manera explícita, se orientaba al desarrollo de las ciencias físico-naturales, a la producción agropecuaria y a la incorporación de la enseñanza teórico-práctica, en un curso elemental agrícola-ganadero. Esta preparación del agricultor y de su familia conllevaría no sólo su arraigo a la tierra sino también contribuiría a una mayor producción. Muchas fueron las gestiones que inició el gobernador Duval con respecto a la creación de escuelas rurales: Escuelas Agrícolas y de

---

139 Miguel Duval fue nombrado en 1939 “Oficial Mayor (Gobernador) del Territorio Nacional de la Pampa”, cargo que ocupó desde el 1 de julio de 1939 al 25 de junio de 1946.

Artes y Oficios en Victorica, Trenel, General Acha, Institutos de Enseñanza Agropecuaria, Estación Experimental y Escuelas de especialización Agrícola en Ingeniero Luigi, entre otras.

La formación de maestras rurales durante los primeros gobiernos peronistas (1946 - 1955) constituye otro antecedente. La preocupación, en este período, era el arraigo de las familias rurales al hogar campesino, evitando su emigración hacia centros urbanos. Peirano (2006, p.8) señala que durante este período “(...) el principal problema del territorio era la colonización por ello eran indispensables políticas que propiciaran el arraigo de la población en el campo”. Para este fin, se dio centralidad a la función de la mujer rural como *cédula madre* capaz de afianzar las bases de la familia agraria, trabajar junto a su marido en las tareas del campo y continuar cumpliendo sus tareas de madre y esposa. De esta manera, el gobierno peronista promueve la formación de maestras especializadas para tal fin.

No obstante estos antecedentes, debemos resaltar que hasta la década de 1960 inclusive “(...) la escuela rural fue una realidad poco atendida por la producción pedagógica-didáctica e institucional, y poco incorporada a las propuestas de formación inicial y permanente de maestros y profesores” (Maddonni, 2001, p. 54-55).

La formación docente no puede considerarse como una etapa acabada, con un principio y un fin, sino que más bien debe ser considerada como un proceso a lo largo de toda la vida. Así, la formación docente es concebida

(...) como un proceso o un trayecto que comprende distintas fases (...) la formación docente se entiende como un proceso que comprende las etapas escolares en las que los docentes fueron alumnos, continúa en lo que se denomina la formación profesional propiamente dicha, y aún, luego de ella, sigue en las escuelas donde los docentes se insertan a trabajar (Alliaud, 2007, p. 8).

Precisamente en lo que refiere a la biografía escolar, es decir, a la experiencia escolar que los maestros vivieron en las escuelas siendo alumnos, es posible traer a colación anécdotas que retoman dos de los maestros entrevistados, por tener un peso decisivo en su desempeño como futuros docentes. En palabras de los entrevistados:

(...) una maestra mía del cuarto grado me enseñó a ser extremadamente higiénico. Ella se venía de punta en blanco todos los días (...) Yo me venía a dar clases en camisa, corbata, guardapolvo blanco y zapatos, jamás di clases en zapatillas, jamás di clases en bermudas, jamás di clases sin corbata, jamás di clases despeinado o comiendo chicle (Entrevista N° 6).

(...) hay que escuchar a los chicos, yo me acuerdo también cuando fui alumno rural en una escuela cerca de Chapalcó, que se llamaba La Lucha (...) Y bueno, una vez desobedecí a la maestra (...) fue una vez que había llovido y fuimos en zulki y empezamos a dar vuelta un charco en un recreo y la maestra nos dijo “no den vuelta el charco porque se

van a resbalar y se van a caer” y yo desobedecí y me caí y me embarré todo. Era una escuela muy humilde donde traían el agua en barriles y tirada por un caballo, así que la maestra a lavarme todo (...) me dice “vos desobedeciste así que te vas a quedar toda la semana debajo la campana”, llego a mi casa y me bajo del zulki despotricando y papá estaba sentado tomando mate cerca de un cerco de tamariscos, cuando le comento eso papá cortó una ramita, se levantó y me dijo “por bueno no habrá sido” (Entrevista N° 7).

En estos fragmentos la/os maestra/os relatan cómo las experiencias vividas como alumnos marcaron la futura profesión de estos docentes. Asimismo se evidencia la fuerte impronta del Higienismo en sus relatos. La corriente médica y sociológica denominada Higienismo tuvo mucho auge en Argentina, a fines del siglo XIX, como consecuencia de las epidemias de cólera y fiebre amarilla. A raíz de ello, se introdujeron en las escuelas contenidos relacionados con hábitos higiénicos, alimenticios y sexuales. Se instalaban así, en la vida cotidiana de la escuela, ciertos rituales: manos limpias, el beso fue tachado de infeccioso y prohibido, guardapolvos impecablemente blancos, libros desinfectados. “La escuela se convirtió en un gran mecanismo de adaptación a las normas” (Puiggrós, 1996, p.72). En sintonía con ello, Di Liscia (2004) menciona que los antecedentes que vinculan salud y educación pueden rastrearse en la legislación nacional desde la sanción de la Ley 1420, ya que en su articulado preveía que la instrucción debía estar acorde a la higiene. De esta manera, la higiene fue adquiriendo un valor en sí misma y en el proceso de socializar moralmente, “ser bueno” se equiparó con “ser limpio”, por lo cual el “(...) cuidado de la ropa, la atención de la comida y la bebida e incluso la vivienda y los espacios de recreación pasaron a ser preocupación de los higienistas pero también de los educadores, intelectuales y políticos de diferentes campos ideológicos” (Di Liscia, 2004, p.37). En este marco, fue necesario incorporar contenidos vinculados a la Higiene en las escuelas normales. Estos estaban orientados a la higiene pública y a las reglas de cuidado individual. En el caso particular de la Argentina, “(...) el plan original para maestros contenía la materia “Higiene y Puericultura” en el cuarto año de estudios, con tres horas semanales (Di Liscia, 2004, p. 50).

Esta preocupación por la higiene aparece con gran fuerza en los relatos citados con anterioridad, así como también se evidencia como “(...) los maestros adoptaron la función de agentes sanitarios sin que fuera necesaria una verdadera imposición, de manera que fue una extensión “natural” del rol del educador. Se introdujo entonces la vigilancia higiénica como un factor más de la enseñanza pedagógica y patriótica en las escuelas, y al maestro, como el responsable final de su éxito” (Di Liscia, 2004, p.47).

La formación inicial de maestros/as, en la década de 1960, era cubierta por las Escuelas Normales, por colegios secundarios nacionales adscritos a estas y por Institutos Nacionales del Profesorado distribuidos a lo largo y ancho del país. La Escuela Normal del Paraná, creada en 1870 por Sarmiento constituía el



modelo a imitar. En palabras de Lucía Lionetti (2005, p.2) “(...) la injerencia de las autoridades nacionales tuvo su punto culminante cuando se creó la Escuela Normal de Paraná con el propósito de formar un ‘ejército de profesionales’ que hicieran posible extender el alcance de la alfabetización”.

En las Escuelas Normales, el magisterio contaba con cinco años de duración, tal como lo acreditaba la Revista *La educación* de Washington, a mediados de 1961 en el artículo titulado: Argentina. Centros para la formación del magisterio. Allí se lee:

Los maestros del país reciben su preparación en escuelas normales. Los estudios profesionales del magisterio comprenden la formación de: a) El maestro normal de primaria en 2 ciclos, uno de tres años, básico, y el otro de dos, profesional en las escuelas normales (p.81).

El ciclo de 3 años era común al bachillerato y al magisterio; ello había sido establecido por el decreto N° 101.107<sup>140</sup> del 22 de septiembre de 1941.

En el caso específico del magisterio, los últimos dos años realizaban prácticas profesionales en la escuela de aplicación dependiente de la Escuela Normal correspondiente. También se brindaba formación específica a quienes se interesaban en Jardín de Infantes. Ello se realizaba en el Instituto *Sara Chamberlain de Eclesston*. Esta institución había sido creada para brindar la especialización del nivel inicial, a fines del siglo XIX, como parte de la Escuela Normal del Paraná y establecía como requisito poseer el título de Maestra Normal Nacional para su ingreso.

Referido a esta institución, en una de sus publicaciones (2001), el Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIPE), en lo que respecta al recorrido histórico de la formación docente inicial explicita:

La escuela Normal del Paraná comenzó a formar docentes para el nivel inicial en 1886. Los cursos estaban a cargo de *Sara Chamberlain de Eclesston* y las futuras docentes “jardineras” debían poseer el título de Maestra Normal para poder acceder a la formación para el nuevo nivel (...) En los últimos años del siglo XIX se crea en la ciudad de Buenos Aires el Profesorado Nacional de la especialidad que hoy lleva el nombre de *Sara Chamberlain de Eclesston*. Pero recién en la década del 60 se comienzan a expandir las instituciones específicas para el nivel inicial dentro de las escuelas normales (IIPE, 2001, p. 3-4).

En la provincia de La Pampa, por el año 1960, ya se evidenciaba una preocupación por el estado de la situación docente, por la falta de preparación de personal docente especializado y la falta de acciones de capacitación. En el periódico local de la ciudad capitalina, en un artículo titulado “El Panorama Educativo del último año en la provincia” se evidenciaba que la inquietud de los maestros de la época era contar con la posibilidad de realizar una especialización o profesorado

---

140 Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. *Guía de estudios secundarios, universitarios y especiales*. Dirección de Biblioteca e información educativa. Consultorio de orientación e información educativa. Consultorio de orientación e información profesional y escolar (1951, p.61).

en jardín de infantes “(...) con reconocimiento y validez nacional de los títulos” (*La Arena*, 3-01-1960, p.5) así como también, preparación para trabajar con niños con problemas deficitarios. Sin embargo, no se observaba una acción concreta de parte de las autoridades sino que se expresaba que:

El criterio que anima a las actuales autoridades es más de tipo proselitista que educacional. El cálculo electoral viene supliendo a la investigación seria que se hace imprescindible toda vez que hayan de definirse las situaciones que plantea el problema de la enseñanza pública provincial (*La Arena*, 3-01-1960, p.3).

Los/as maestros/as que se desempeñaron en escuelas rurales de la provincia de La Pampa, en la década de 1960, recibieron su formación inicial en escuelas Normales, en colegios secundarios adscriptos a estas y en Institutos de Profesorados Nacionales, siempre que se hubiera obtenido con anterioridad el título de Maestra Normal Nacional. La mayoría de los/as maestros/as rurales entrevistados lo hicieron en instituciones ubicadas en la provincia de la Pampa, es decir, en la Escuela Normal Mixta “Tte. Julio Argentino Roca” y en el colegio “María Auxiliadora”, de la capital pampeana y en la Escuela Normal Mixta “Provincia de San Luis”, de la ciudad de General Pico, así como también en Escuelas Normales ubicadas en diferentes puntos del país. Otras/os maestras/os entrevistadas/os recibieron su formación inicial en instituciones privadas como el Instituto Modelo Saint, de Lomas de Zamora y el Instituto del Profesorado *Sara Chamberlain de Eclesston* dedicado a la formación de maestras jardineras<sup>141</sup>.

Estas instituciones eran de carácter estatal o privado, sin embargo, no se evidenciaron, en las entrevistas, diferencias en la organización o validez de los títulos. Esto puede vincularse a las medidas políticas del gobierno frondicista, que dieron libre juego a capitales privados para establecer instituciones para que brindasen el servicio educativo en igualdad de condiciones que las públicas y con la misma validez de sus títulos. En este sentido, Capellacci, I. y Grinberg, S. mencionan que:

(...) la sanción de la ley de libertad de enseñanza se apoyó, (...) en la posibilidad de darle cabida a los grupos privados para la creación de establecimientos educativos frente a la lectura de una supuesta incapacidad del Estado para responder al conjunto de la demanda en materia educativa (1996, p.11).

Esto le permitió a algunas/os de las/os entrevistadas/os que se formaron en instituciones privadas poder desempeñarse como maestras/os en nuestra provincia sin ningún inconveniente.

Las instituciones educativas donde los maestro/as entrevistado/as desarrollaron sus prácticas cotidianas se constituyeron también en formadoras, porque modelaron sus “formas de pensar, percibir y actuar”<sup>142</sup> (Bourdieu, 1979), y ga-

---

141 El Instituto Modelo Saint fue fundado en 1962 y el Instituto del Profesorado *Sara Chamberlain de Eclesston* en 1937, si bien, como se mencionó con anterioridad, empieza a funcionar a fines del siglo XIX, como parte de la Escuela Normal del Paraná.

142 *Habitus Profesional* desde la concepción de Pierre Bourdieu. Bourdieu (1979).

rantizaron la regularidad de las prácticas y su continuidad a través del tiempo. Por ello, es importante referirse a la formación continua, que es la que se lleva a cabo en servicio, a lo largo de toda la carrera, de toda la práctica docente y que debe tomar a esa misma práctica como eje formativo estructurante.

En 1884, se sancionó, en Argentina, la Ley 1420 que establecía la enseñanza gradual, laica, gratuita y obligatoria para todas las escuelas primarias de Capital Federal y los Territorios Nacionales. Esta ley y su extensión a la provincia de La Pampa mediante la Ley Láinez propiciaron la instalación de varias escuelas a cargo de las provincias y de la Nación. Sin embargo, en muchos casos, los vecinos eran los encargados de pagar los sueldos de los maestros, y algunas escuelas fueron creadas por los municipios o solventadas por cooperadoras escolares, como es el caso de algunas de las escuelas rurales en las que ejercieron las maestra/os entrevistada/os. La ley 1420 fue estructurando las escuelas primarias a partir de ciertos “(...) determinantes duros del dispositivo escolar: la organización graduada, simultánea, obligatoria, con una particular organización espacio-temporal”. De esta manera, la escolarización fue un instrumento institucional de gran importancia dentro del proceso de homogeneización, considerado como indispensable “(...) para la constitución de la nacionalidad y el fortalecimiento del poder estatal” (Baquero, citado por Farías, 2004, p.3). Por esta razón, también se puso el acento en la formación de sus maestros y se establecieron Escuelas Normales para tal fin, tanto en La Pampa como en otras provincias del país.

En estas escuelas, se formaron los maestros que trabajaron en escuelas primarias de todo el país hasta 1969. Estos docentes desempeñaron su trabajo en condiciones socio-culturales heterogéneas. Esas circunstancias, con las diferencias de tiempo y contexto, llevan a Flavia Terigi (2006, p.198) a afirmar que no es posible pensar en “la ‘primaria’ como una realidad indiferenciada”. Así, hace referencia a que en Argentina han coexistido una considerable variedad de escuelas primarias de acuerdo a sus formatos organizacionales, de los cuales se pueden mencionar las escuelas rurales de personal único, aulas plurigrado en escuelas rurales, escuelas de jornada completa, escuelas de turno reducido, escuelas hogares, escuelas de alternancia, entre otros. Además, como señala Terigi:

(...) la innegable desigualdad en las condiciones en que se desarrolla la experiencia escolar entre regiones del país, entre provincias de una misma región y dentro de cada jurisdicción, hace inadecuado considerar que sea posible hablar de una escuela primaria y del trabajo de enseñar en ellas, como una realidad única (2006, p. 199).

## Las voces de las maestras y maestros de escuelas rurales

Las/os maestras/os entrevistadas/os fueron seleccionadas/os a partir su desempeño como docentes<sup>143</sup>, en diversas escuelas rurales en las décadas de 1960 - 1970. Las instituciones en las cuales ejercieron están situadas en parajes o poblados

---

143 Las/os maestras/os entrevistadas/os son – en su totalidad - jubiladas y se encuentran viviendo actualmente en la capital pampeana y en algunos casos, en pueblos de la provincia como Eduardo Castex y General Pico.

que están ubicados en el Noreste y Centro – Norte de La Pampa. Esas localizaciones comprenden la llanura oriental y los valles pampeanos<sup>144</sup>; estas son: Carro Quemado (1924), Ingeniero Foster (1910), Paraje La Rinconada, Luán Toro (1908), Miguel Cané (1908), Villa Mirasol (1906), Boeuf (1908), Chapalcó, La Pastoril, Cereales, Potrillo Oscuro, La Araña, El Escondido, Loventué (1904), Telén (1901), Rucanelo(1908) , Toay (1894), Puelén (1893). Entre paréntesis se indica el año de la fundación de cada poblado; como se observa, la mayoría de ellos fundados entre 1893 y 1924.



Escuela de Cereales- La Pampa – 1969.

Muchas de estas localidades están ubicadas en la región del caldenal y se originan con la llegada de los ramales de ferrocarril, es decir, surgen como estaciones ferroviarias. Algunas de ellas fueron pobladas por inmigrantes españoles e italianos. Sus habitantes vivían del desmonte, eran hacheros, pero cuando el bosque comenzó a disminuir y no se regeneraba de la misma forma, muchos comenzaron a emigrar. A esto se le sumó el cierre de los ramales ferroviarios y así muchas de estas localidades perdieron su principal fuente laboral y por esto, comenzaron un proceso de despoblamiento, que los llevó a convertirse, en la actualidad, en pueblos fantasmas, como es el caso de Rucanelo, por ejemplo. Los que subsisten son los poblados que están localizados hacia el Noreste cuya principal actividad es la agropecuaria, ya que allí las condiciones agroecológicas son mejores que en el resto de las localidades.

Algunas de las escuelas rurales u hogares creadas en estos parajes o poblados se fundaron unos años antes, como es el caso de la escuela de Carro Quemado fundada

144 La llanura oriental representa la zona de mayor valoración económica para el modelo agroexportador, presentando la red vial y ferroviaria más densa. La actividad predominante es la agrícola ganadera. Y los valles pampeanos caracterizada por los bosques de caldén y los cordones de médano con importantes reservas de agua dulce. Las principales actividades desarrolladas son ganadería bovina extensiva, cultivo de forrajes y explotación del caldenal (Martínez, M. s/f).

en 1922, dos años antes de la fundación del poblado y, en principio, había funcionado como escuela ambulante que circulaba por los campos hasta el momento de la creación del edificio escolar. Otras instituciones a mencionar son la escuela de Villa Mirasol fundada en 1910, las escuelas de Toay, en 1911 y la escuela hogar de Puelén, en 1986.

Las escuelas emplazadas en estas localidades tienen en común su ubicación en lugares inhóspitos, parajes o poblados muy pequeños, en la mayoría de los casos sin los servicios básico de agua, luz, gas y transporte, con pocas probabilidades de desplazarse hacia poblados más grandes, por lo cual, los/as maestros/as debían permanecer allí durante toda la semana o por meses. Plencovich, M. C; Constantini, A. y Borcchicchio, A. (2009) sostienen que “En nuestra tradición educativa se llaman escuelas rurales aquellos establecimientos – en general de escolaridad primaria o básica— que se encuentran en medios rurales en pequeños conglomerados, según la definición de localización de uso, o en el campo disperso” (p.23). Estos autores, además, hacen referencia a que se identifica lo rural con lo meramente agropecuario, vaciando el espacio agrario de lo humano.

Maestra con tres de sus alumnos en sulky, Escuela de Chapalcó —La Pampa— 1970



Tres alumnos llegando a la Escuela de Chapalcó - 1970

Y en relación a ello, mencionan, que el espacio rural “(...) requiere escuelas, rutas, electricidad, conectividad y servicios: en suma, indicadores de la vida cultural, organizaciones sociales y políticas que den sustento a la construcción de la ciudadanía. Un medio rural convertido en *Ghetto* agropecuario torna invisible a sus propios actores” (Plencovich y *et al*, 2009, p. 35). En las entrevistas realizadas se evidencia como estos requerimientos están ausentes, cuando los/as maestros/as describen el escenario que encontraban al llegar a las escuelas rurales:

(...) la escuela estaba a cincuenta metros del monte, era una escuela de campo, no teníamos luz y nada, y no había agua corriente, o sea que el agua que utilizábamos era el agua del aljibe y a veces se trabajaba en la cocina y hacía tanto frío (...) los chicos venían caminando a veces, de una legua caminando y mojados a veces (...) Yo me iba los lunes y volvía los viernes (...) o estaba sola. Sola con una chiquita que era alumna y me acompañaba. Y el vecino más cerca, prácticamente estaba como a media legua. Y no teníamos nada, ni medio de movilidad ni nada, así que arreglate como puedas (Entrevista N°1).

(...) a mí me tocaron los primeros años, cuando no había nada (...) y no había nada nada, no había luz ni medios de transporte, los caminos estaban terribles... Así que pasé a ser maestra, madre, enfermera y de todo de los chicos (...) La actuación en la escuela rural fue como de veinte años, o sea que fuimos a ese lugar y siempre con él (haciendo referencia a su marido que era policía), porque un poco fue para no separarnos la elección del lugar, lugares inhóspitos, te digo inhóspitos porque en ese momento no había vivienda, no había calefacción, los chicos eran privados de todo tipo de cosas, a mí me tocó, porque ¿qué pasa con la escuela rural? no sos sólo la maestra, sos la madre, la enfermera, la cocinera si te descuidás y tenés que llevar vos todo, crearte vos mismo un equipo (Entrevista N° 2).

Y yo había estado viviendo toda mi vida en una chacra al lado de la escuela. Bueno, yo fui ahí con mi mamá y bueno, tenía que hacer todas las tareas, de todo y no figuraba como Directora sino a cargo de Dirección, portera, de todo (...) personal único. Vivíamos ahí, así que teníamos que proveernos a como fuera, porque no tenía medios de movilidad, así que tenía que pensar en que me ayudaran, la comunidad (...) estaba sola, sola (...) yo desde ya, me respaldaba que estaba mi mamá, porque bueno era una escuela que estaba emplazada en una esquina, y la casa más cercana era a mil metros (...) me había olvidado de lo principal y con miedo, eso sí que no me lo pude sacar nunca, porque te digo estábamos con mi mamá y yo era la utilizaba el revólver (...) a la noche con un farol, porque no había luz eléctrica (Entrevista N° 3).

Bueno, cuando yo llegué a Carro Quemado, el jardín no había, era una sala, porque eran las escuelas tradicionales de la época de Perón<sup>145</sup> va-

---

145 Haciendo referencia a Juan Domingo Perón, presidente de la nación argentina en tres periodos: la primera, 1946–1952; la segunda, para el período 1952–1958, que no alcanzó a completar debido al golpe militar que lo

mos a decir, vos entrabas y hacia un costado estaba lo que vendría a ser la dirección, eso era el jardín, lo que tendría que ser la dirección era el jardín. Pero no tenía nada nada, era una sala grande eso sí, no tenía nada más que una mesa inmensa, pesada, grande y una sillas, pero esas sillas monacales, pesadas, antiguas, bueno que se yo. Los chicos tenían que estar arrodillados en esas sillas para poder alcanzar la mesa (Entrevista N° 5).

Antiguamente, esa era una zona donde había muchas pasturas (...) porque ahí empieza y termina el monte, por eso el nombre La Pastoril. La gente arriaba a sus animales ahí y habían hecho una especie de ranchuelos ahí, improvisados. Y un buen maestro, esos que nunca faltan creó una escuela ahí para que vayan los hijos de esas familias (...) lo que más recuerdo cuando llegué fue el edificio nuevo, el albergue, es decir, hasta el momento que yo llegué había un rancho desvencijado, con paredes de chorizo, con piso de tierra, bañaban a los chicos en fuentesones. Yo lo vía a eso, pero no lo hice, porque yo inauguré el albergue. Había chicos que se iban a lavar la cara en el mingitorio, entonces tenías que enseñarle que eso era para orinar. Había chicos que no sabían tirar la cadena, había chicos que arisqueaban bañarse con la lluvia, eran nuevos aprendizajes (Entrevista N° 6).

(...) estuve ocho años y medio en Chapalcó y ahí recibí una nota, una carta para officiar en escuelas llamadas desiertas (...) Y éramos dos maestros, si bien estaba enclavada en el pueblito, éramos dos maestros, estaba con una maestra de San Miguel de Tucumán (Entrevista N° 7).

Es posible evidenciar, en estos fragmentos de las entrevistas a los maestro/as, la importancia de la noción de espacialidad. En relación a ello, interesa retomar tres de las categorías que utiliza Ana Troncoso (2010) en su trabajo *El magisterio y la experiencia del espacio. La meseta norte chubutense (1930-1970)*, ya que nos permiten pensar desde los relatos orales la consideración del espacio:

- Como tierra de nadie, esta idea vinculada al concepto de desierto, utilizado para designar a algunas de las instituciones, tal como menciona en la entrevista N° 7, llamada a officiar en escuelas desiertas. En relación a ello se vislumbra un “vacío de civilización”, donde se resalta la lejanía, la incomunicación y la falta de cultura civilizada. “El espacio vacío implica ausencia de dueños, de pobladores, de autoridades, de leyes, por lo tanto, un mundo por apropiar y organizar” (Troncoso, 2010, p.99), esto aparece con gran fuerza en los relatos.
- Como espacio incompleto, poniendo el acento en las carencias. “Es un espacio incompleto de civilización, de urbanidad, de racionalidad, de servicios, de mercancías, de población, de alfabetización, de control y anticipación” (Troncoso, 2010, p.103). Lo incompleto implica pensar

---

derrocó en septiembre de 1955 y la tercera, para el periodo 1973-1977, que no pudo completar a causa de su fallecimiento.

en lo faltante, en la carencia y presenta un espacio inacabado. Resulta interesante pensar que si bien “Las carencias determinan las posibilidades de la población, a la vez permiten pensar acciones para la transformación” (Troncoso, 2010, p.103).

- Como espacio aislado, donde priman “la escasez de medios de comunicación, las dificultades para llegar y partir, los obstáculos del invierno, las carencias (radio, diario, correo), las restricciones de consumo (en especial, alimentos), los impedimentos de las distancias para visitar y ser visitado. La consecuencia del aislamiento es la soledad” (Troncoso, 2010, p.104).

Asimismo, emerge en los relatos cómo lo/as maestro/as, como únicos representantes del Estado en el lugar, se definen asumiendo con naturalidad una gran variedad de funciones sociales: madre, maestra, enfermera, portera, cocinera, directora y, a su vez, el esfuerzo por convertirse en autoridad moral y administrativa de las escuelas. Por otro lado, se remarca el sentimiento de soledad que vivenciaban en las escuelas. Al respecto, Troncoso señala que “La soledad es cultural, el maestro se siente único representante de su cultura en el espacio social, no puede comunicarse, no tiene con quien compartir sus experiencias, está sólo con su mandato frente a la comunidad” (2010, p.98).

También es posible mencionar cómo en los relatos aparece una “Imagen de mundo atrasado, árido e inmune al proyecto civilizador” (Troncoso, 2010, p. 92), desde la perspectiva de los propios maestro/as como agentes estatales. Uno de los testimonios en los cuales se evidencia con mayor claridad es en la entrevista N° 6: “Había chicos que se iban a lavar la cara en el mingitorio, entonces tenías que enseñarle que eso era para orinar. Había chicos que no sabían tirar la cadena, había chicos que arisqueaban bañarse con la lluvia, eran nuevos aprendizajes”.

En todos los relatos, aparece lo anecdótico. A través de la descripción de la vida en las escuelas, los maestros mencionan el momento de su llegada y la primera impresión que tuvieron como algo único e irrepetible y hacen referencia a su proceso de adaptación en las escuelas, donde no se contaba con los servicios básicos de luz, agua y gas, ni tenían movilidad y, en muchas situaciones, se vivía con miedo, tal como aparece en uno de los relatos en que la maestra cuenta que tenía un revólver para defensa personal.

Otra de las cuestiones a destacar es la precariedad en que se encontraban las escuelas al establecerse en ellas. Según sus propias palabras, los/as maestros/as se abocaban a la misión de educar al ciudadano. Si bien los maestros/as relatan sus experiencias vividas durante las décadas de 1960 – 1970, puede observarse lo tardío del alcance civilizador de la escuela rural, si consideramos que aún aparecen con fuerza los vestigios del normalismo, lo que Adriana Puiggrós (1996) señala como predominio para fines del siglo XIX y comienzos del XX. Puiggrós (1996, p.71) sostiene que la corriente normalizadora

(...) predominantemente en la docencia, se sentía apóstol del saber y consideraba que educar al ciudadano era una misión. La antinomia



civilización / barbarie operaba en su pensamiento. Sus adherentes creían profundamente en la necesidad de la escuela pública y, aunque consideraban que la religión era el sustento del orden moral, adscribían con convicción al laicismo. El método, la organización escolar, la planificación, la evaluación y la disciplina eran las nociones que organizaban su práctica (...) se sentían representantes de la civilización y combatientes contra la barbarie.

Asimismo, vuelve a aparecer con pujanza en los relatos citados la cuestión del higienismo. En esta ocasión, encarnado en la función de las maestras como enfermeras. Di Liscia (2004) menciona, que en 1886 se estableció que ningún niño podía ingresar al sistema educativo sin presentar el certificado de vacunación, aunque en el caso de los Territorios Nacionales, la reglamentación tuvo que ser modificada, debido a que era difícil que los alumnos tuvieran ocasión de vacunarse antes del ingreso escolar. Esto hizo que la escuela apareciera como la mejor opción para realizar la vacunación masiva, ya “(...) que los maestros también podían ser quienes se ocuparan directamente de la vacunación como tarea higiénica primordial. Por lo tanto, los funcionarios del Cuerpo Médico Escolar y de la Inspección de Territorios decidieron a partir de 1905 enviar a las escuelas las vacunas e instrucciones para que vacunaran a todos los alumnos” (Di Liscia, 2004, p.49).



Escuela de Chapalcó, s/f.

Otro aspecto que aparece recurrente es la carencia de materiales básicos de enseñanza. En palabras de las/os maestras/os:

La escuela era grande y linda dentro de todo, una escuelita de campo, tenía, el aula que era muy grande, pero no teníamos material. O sea que nos arreglábamos con lo poco que teníamos, algo que no daba el gobierno, algún libro, libros de lectura usados, juntábamos libros viejos que podíamos rescatar, por ahí...en pocas palabras, mucha miseria. ..le decían la escuela de la rinconada, pero porque el paraje se llamaba así, no por la escuela (...) Bueno, algún plan o programa nacional de vía institucional no teníamos, no se conocía nada, la Nación nunca mandaba y sí mandaba, mandaba a las escuelas grandes de los pueblos (Entrevista N° 1).

Yo una cosa que te quería decir, tanto en Carro Quemado como en Luan Toro, como conseguí el material y los mueblecitos y todo. Yo pedía donaciones, trabajaba mucho con las ferias ganaderas, viste, o le pedía donaciones a la gente de campo que estaba más o menos. Mis padres colaboraban mucho. Bueno y los mueblecitos de Carro Quemado los hice hacer acá en Santa Rosa en el penitenciario, porque hay carpintería (...) y me los hicieron gratis. (...) a mí me pasó en Carro Quemado, no había nada y los chicos lo único que habían tenido de experiencia eran hojas blancas, que por ahí eran hojas de desechos de la municipalidad o la comisión de fomento, que estaban escritas detrás, o sea, ni siquiera eran hojas blancas. Y después los lápices negro o de madera de colores, bueno lo que pasaba era que en jardín se inicia la actividad pedagógica con el crayón (...) Entonces pensé en comprar y le dije a la directora y compramos entre las dos y bueno, cuando les fui dando en unas cajitas, cuatro o cinco y ¿qué pasó? Se los empezaron a comer porque nunca habían visto un lápiz de esos y pensaron que eran caramelos (Entrevista N° 5).

Ante estas situaciones, las/os maestras/os tienen que resolver las particularidades de la enseñanza en el contexto mismo en el que se desempeñan, lo que los lleva a tomar decisiones acerca de cómo agrupar a los estudiantes en escuelas de personal único, cómo trabajar con ellos considerando la gradualidad, con qué materiales y en qué tiempo, lo que Terigi (2006) llama “invención del hacer”. Esa idea parece denotar que los/as maestros/as no tenían una formación amplia como para insertarse en otras realidades. Sin embargo, creemos que, si bien se considera que los/as maestro/as estaban formados para una realidad indiferenciada, mucho/as de ello/as construyeron su experiencia como formadores en su práctica educativa en escuelas rurales, poniéndose de manifiesto, desde la concepción de Raymond Williams, las tensiones formadoras que existen entre la “conciencia oficial” y la “conciencia práctica” (Zuccarino, C., 2007).

Asimismo, estas tensiones formadoras pueden observarse en el siguiente fragmento de una de las entrevistas realizadas:

(...) de la escuela yo creo que salíamos muy mal formados, nos faltaba mucha formación, uno se fue haciendo a golpes, porque...yo ni siquiera tenía muchas probabilidades de hacer cursos (...) cómo hacías? si estabas en la escuela de lunes a viernes, podías hacer algunos en las vacaciones de julio y yo los que hacía los encontraba como en el aire, pensados para otra

realidad...había una profesora que nos decía que teníamos que ser imaginativos, que si no había un cesto para jugar al básquet que teníamos que poner una silla patas arriba. Yo decía, esta mujer no sabe cuántas cosas faltan además de un cesto, en un aula que tenés a lo mejor ocho chicos, pero uno de cada grado, entonces no te hacía falta el cesto, te hacía falta una formación para desempeñarte con mayor facilidad, yo los primeros tiempos de clases me encontraba que hasta me faltaba tiempo, imagínate que éramos tantos que ni siquiera tenía práctica de dar clases (Entrevista N° 9).

En cuanto a las capacitaciones, la mayoría de las/os entrevistadas/os afirman que no asistían, por falta de información y por la imposibilidad de desplazarse hacia los centros urbanos donde estas se desarrollaban. Sin embargo, existe documentación que acredita que en 1960 se brindó capacitación a maestros de escuelas rurales y que estuvo a cargo de organismos tales como el I.N.T.A (Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria). En el periódico *La Arena* de la capital pampeana se publicaba el 17 de enero de 1960, un artículo titulado *Curso para maestros rurales se llevará a cabo en el I.N.T.A*, a cargo de técnicos del I.N.T.A, quienes dictarían materias tales como Avicultura, Apicultura, Cunicultura, Zootécnica, Sanidad Vegetal, Horticultura, Industrias Agrícolas (conservación de frutas y lechería), Plantas tóxicas y medicinales, Primeros auxilios y de veterinaria, Organización y finalidad educativa de "Clubes rurales" y Economía Rural.

**Curso para Maestros Rurales se Llevará a Cabo en I.N.T.A.**

A partir de la primera semana de febrero del año corriente, se llevará a cabo un interesante curso de perfeccionamiento para maestros rurales, en la estación experimental de Anguil, del Instituto de Tecnología Agropecuaria (I.N.T.A) y con el auspicio de la Inspección Seccional de Escuelas.

Las inscripciones podrán efectuarse desde el lunes de la semana entrante, en la Inspección de Escuelas, personalmente o por carta.

El curso tiene especial interés para los maestros titulares y para los docentes aspirantes a ingreso en la docencia que hayan efectuado el perfeccionamiento en el año anterior. La duración se ha programado en diez días y habrá medios de transporte (ómnibus de la Escuela Hogar), para trasladar a los inscriptos todos los días, a la hora 7, y traerlos de regreso a mediodía.

**Materias a dictarse**

Las materias a dictarse, que estarán a cargo de técnicos del I. N. T. A., serán las siguientes: Avicultura, Apicultura, Cunicultura, Zootecnia, Sanidad vegetal (fotopatología, zoología agrícola); Horticultura, Arboricultura, Fruticultura, Jardinerías, Industrias agrícolas, (conservación de frutas, lechería); Plantas tóxicas y medicinales Primeros auxilios y de veterinaria; Organización y finalidad educativa de los "clubes rurales"; y Economía rural.

**Cine Español**

La Arena,  
Santa Rosa,  
La Pampa, 17  
de enero de  
1960.

El Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria fue creado en 1956 por Decreto-Ley N ° 21.680 del Gobierno de la Revolución Libertadora. Este decreto establecía como función del I.N.T.A “(...) impulsar, vigorizar y coordinar el desarrollo de la investigación y extensión agropecuaria y acelerar con los beneficios de esas funciones fundamentales, la tecnificación y el mejoramiento de la empresa agraria y de la vida rural”<sup>146</sup>. Además, en un documento de trabajo editado por esta entidad, *Enfoque de Desarrollo Territorial*, se menciona, como un desafío, la formación de recursos humanos, de acuerdo a las necesidades del sistema productivo local.

De tal modo, estas acciones de capacitación serían coherentes con la política desarrollista impulsada por el gobierno de Frondizi en aquella década debido a que el I.N.T.A era una de las instituciones promovidas a nivel nacional para lograr la modernización y desarrollo del país, mediante la formación de recursos humanos.

## Consideraciones Finales

Los/as maestros/as que se desempeñaron en escuelas rurales de la provincia de La Pampa recibieron su formación inicial, en la década de 1960, en Escuelas Normales Nacionales, en colegios secundarios adscriptos a estas y en Institutos de Profesorados Nacionales, de carácter público o privado, situados en las provincias de La Pampa y Buenos Aires. Respecto de su formación inicial destacan un acento pronunciado en lo referido a la planificación, coherente con el contexto político – educativo de la época. Asimismo, se evidencia la importancia de la biografía escolar, dado que influyó de modo terminante en el futuro desempeño como docentes. También aparece con gran fuerza la transmisión del higienismo, entendida como uno de los objetivos primordiales.

En relación a sus prácticas educativas en ámbitos rurales, se desprende de las entrevistas que estas fueron inherentes a su propia realidad. Es posible destacar en ellas la construcción de una noción de espacialidad que considera a esos ámbitos de trabajo como tierra de nadie, como espacio aislado e incompleto, en los cuales se resaltan las carencias, la soledad, la falta de comunicación, la lejanía, la falta de cultura civilizada y a su vez, es visto como mundo por apropiar y organizar, un espacio posible de ser transformado.

En las voces de los/as maestros/as aparece con gran fuerza una actitud de supervivencia por lo inhóspito de las zonas en que estaban emplazadas las escuelas y la carencia de recursos que ello representaba. Esa característica requería que cumplieran variadas funciones sociales y lo expresan de manera naturalizada: madres, padres, directivos, enfermeras/os, porteras/os, cocineras/os. Esta forma de actuar de los/as maestros/as da cuenta de la vigencia de la corriente normalista

---

146 Siepe, R. y Gutiérrez, M. *El I.N.T.A y sus efectos en la producción agropecuaria durante el gobierno del Dr. Illia*. Programa de Investigación de Estudios Latinoamericanos. PROINLADI - FCE - UBA.

y lo tardío del alcance civilizador de la escuela rural. Aparece con mucha fuerza la misión civilizadora, la entrega, el sacerdocio, el orgullo de estar sirviendo al país como únicos representantes del Estado en esos poblados, alejados de la “cultura civilizada”. Igualmente, muchas/os de las/os entrevistadas/os hacen mención a que el optar por desempeñarse en escuelas rurales se debía al traslado de sus esposos a esa zona, a que su familia se había instalado cerca de la escuela o a que habían sido alumna/os de esas instituciones.

Con referencia a su formación continua, las maestra/os rurales entrevistada/os sostienen que no realizaron capacitación de ningún tipo, pese a que en los periódicos de la época se mencionan ofertas de capacitación para maestros/as de escuelas rurales brindados por el I.N.T.A (Instituto de Tecnología Agropecuaria), importante organismo en ese contexto político planificador y desarrollista. Esta capacitación puede considerarse como uno de los intentos por vincular la educación al desarrollo del país, sin embargo las entrevistas realizadas demuestran que las/os maestras/os de escuelas rurales del Norte pampeano no se vieron influenciadas/os por estas, ya que carecían de información sobre la realización de dicha capacitación.

Por lo tanto, es posible afirmar que gran parte del magisterio que se insertó en escuelas rurales construyó su experiencia como formadores en su práctica educativa, haciendo frente a la realidad en la que se desempeñaron, desplegando las estrategias que creyeron convenientes, reinventando de alguna manera las herramientas que recibieron durante su formación. Se evidencian así, según la perspectiva de Raymond Williams (1977), las tensiones formadoras que existían entre la “conciencia oficial” y la “conciencia práctica”.

## Referencias bibliográficas

- Alliaud, A. (2007). *La biografía escolar en el desempeño de los docentes*. Buenos Aires: Universidad de San Andrés.
- Berhongaray, A. (2000). *La Pampa y su lucha por la autonomía. El fin del colonialismo interno argentino*. Buenos Aires: Fipros.
- Boix Tomas, R. (2004). *La escuela rural: funcionamiento y necesidades*. Barcelona: CISS Praxis.
- Bourdieu, P. (1979). *La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Fontamara.
- Capellacci, I. y Grinberg, S. (1996). *Realizaciones de Ayer, banderas de hoy. Banderas de ayer, realizaciones de hoy*. Trabajo de Investigación. Universidad de Buenos Aires.
- Davini, M. y Birgin, A. (1998). Políticas de formación docente en el escenario de los ´90. Continuidades y transformaciones. En: Riquelme, G., Brusilovsky S., Davini M.C. y Birgin A., López Yáñez J., Mayor C., y Sánchez M., Vaysse G. *Políticas y sistemas de Formación. Documentos de Formación*

- de Formadores* ( pp. 73-94). Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras (UBA) y Novedades Educativas.
- Di Liscia, M (2004). Médicos y maestros. Higiene, eugenesia y educación en Argentina (1880-1940). En: Di Liscia, M. y Salto, G. (Ed.) *Higienismo, educación y discurso en la Argentina, 1870-1940* (pp.37-64). Santa Rosa: EdUNLPam.
- El desarrollismo en el poder (1958-1962) (2000). En: A. Cisneros y C. Escudé (Dir.) *Historia General de las Relaciones Exteriores de la República Argentina*. Disponible en: <http://www.argentina-rree.com> (marzo de 2011).
- Farías, P. (2004). *Las dificultades de aprendizaje en el escenario escolar. Aportes desde el campo psicoeducativo para su análisis*. Trabajo final para la aprobación del Seminario “Orientación Educativa” de la Maestría en Psicología Cognitiva y Aprendizaje. FLACSO. Bs. As.
- Feldfeber, M (2009). *De la formación de recursos humanos para el desarrollo en los `60 a la calificación de sujetos competentes para la transformación productiva con equidad en la globalización de los `90*. VIII Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana, 30 de octubre al 2 de noviembre de 2007. *Revista Nuestra Idea* Año 1 (1). 29-35.
- Fernández Lamarra, N. Aguerrondo, I. (1977). La planificación educativa en América Latina. En *Desarrollo y Educación para América Latina y el Caribe* (Dealc), Ficha/7, UNESCO/CEPAL/PNUD.
- Gutiérrez, T. (2007). Políticas de orientación agrícola y pedagogía normalista. Entre Ríos, Argentina, 1900 – 1920. *Perfiles Educativos*, vol.29, N° 117. pp. 85-110
- Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (2001). *Formación docente Inicial*. Buenos Aires: IIPE.
- Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria (2007). *Enfoque de Desarrollo Territorial. Programa Nacional de Apoyo al Desarrollo de los Territorios. Documento de Trabajo N° 1*. Buenos Aires: INTA.
- Lionetti, L (2005). La función republicana de la escuela pública: la formación del ciudadano en Argentina a fines del siglo XIX. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Vol. X (27) 1225-1255.
- López de Carrizo, H. (1999). *La Escuela Normal de Santa Rosa- La Pampa. Institución fundamental de la educación territorialiana y la actual provincia y zona de influencia*. (s/d)
- Lynch, J; Cortés Conde, R; Gallo, E; Rock, D; Torre, J y RIZ, L. (2001). *Historia de la Argentina*. Barcelona: Crítica.
- Maddonni, P. (2001). Recorriendo otros mundos escolares: acerca del contexto rural. En: N. Elichiry. *¿Dónde y cómo se aprende? Temas de psicología educativa*. (pp. 51-69). Buenos Aires: Eudeba.
- Martínez, M. (s.f). Los pueblos del desierto. Conquista, urbanización y puesta en producción del territorio de La Pampa, Argentina (1879-1930). Universidad Politécnica de Cataluña, Departamento de Urbanismo y Ordenación del

- Territorio. Disponible en: <http://dc373.4shared.com/doc/iYqE8MZ-/preview.html>. (mayo de 2013).
- Ministerio de Cultura y Educación de la Nación (1951). *Guía de estudios secundarios, universitarios y especiales*. Buenos Aires: MCyEN.
- Municipalidad de la ciudad de Santa Rosa. *Libro del Centenario (1892-1992)* (1992). Santa Rosa: Extra.
- Naishtat, F., Aronson, P. y Unzué, M. (2008). *Genealogía de la Universidad Contemporánea: sobre la ilustración o pequeñas historias de grandes relatos*. Buenos Aires: Biblos.
- Peirano, N. (2006). La educación de las mujeres rurales en el Territorio Nacional de La Pampa durante los primeros gobiernos peronistas (1946-1955). *Aljaba* 10. 109-122. Disponible en: [http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1669-57042006000100007&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1669-57042006000100007&lng=es&nrm=iso) (14 diciembre de 2014).
- Plencovich, M. C., Constantini, A. y Bocchicchio, A. (2009). *La educación agropecuaria en la Argentina. Génesis y estructura*. Buenos Aires: CICCUS.
- Puiggrós, A. (1996). *¿Qué pasó en la educación Argentina? Desde la conquista hasta el menemismo*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Revista *La educación*. N° 23. Julio – Septiembre de 1961. Año VI. Unión panamericana. Washington D.C.
- Siepe, R. y Gutiérrez, M. (s/f). *El INTA y sus efectos en la producción agropecuaria durante el gobierno del Dr. Illia*. Programa de Investigación de Estudios Latinoamericanos. Buenos Aires: PROINLADI - FCE – UBA.
- Southwell, M. (1997). Algunas características de la formación docente en la historia educativa reciente. El legado del espiritualismo y del tecnocratismo. En: A. Puiggrós. (Dir.) *Historia de la Educación Argentina. Tomo VIII: dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina (1955 - 1983)* (pp. 105-156). Buenos Aires: Galerna.
- Terigi, F (2006). *Diez miradas sobre la escuela primaria. Las ‘otras’ primarias y el problema de la enseñanza*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Troncoso, Ana María. (2010). El magisterio y la experiencia del espacio. La meseta norte chubutense (1930-1970). *Cuadernos Interculturales*. 87-109.
- Zuccarino, C. (2007). Una aproximación al pensamiento de Raymond Williams. *Miradas de la UNDeC*. Año 1. (1). Disponible en: <http://es.slideshare.net/thetrumanshowtv/raymond-williams-estructura-de-sentimiento> (octubre de 2011).

## Fuentes

- El Panorama Educativo del último año en la provincia. (03 de enero de 1960) *La Arena*, p.5.

Curso para maestros rurales se llevará a cabo en el I.N.T.A. (17 de enero de 1960)

*La Arena*, p.3.

N° 1 Entrevista a maestra rural jubilada, septiembre 2008.

N° 2 Entrevista con maestra rural jubilada, diciembre 2008.

N° 3 Entrevista con maestra rural jubilada, diciembre 2008.

N° 5 Entrevista con maestra rural jubilada, marzo 2009.

N° 6 Entrevista con maestro rural jubilado, mayo /diciembre 2009.

N° 7 Entrevista con maestro rural jubilado, junio 2009.

N° 9 Entrevista con maestra rural jubilada, julio 2009.



# CAPÍTULO

# 6

Adriana Rosa Allori  
Silvia Libia Castillo

## **La cultura escolar pampeana en los sesenta: una mirada de la formación del magisterio**

## Presentación

Un enfoque desde la Historia Social de la Educación, en el contexto de la proscripción del peronismo y la inestabilidad de los años sesenta, puede revelar aristas de interés; en particular, si la aproximación se hace a partir de una perspectiva regional que dé cuenta de algunas cuestiones que todavía merecen ser exploradas con mayor profundidad. Una de ellas, es el tema de la formación de maestros y sus prácticas educativas, que contribuyeron a dar forma a la cultura escolar pampeana de mediados del siglo XX.

Como bien lo considera Elsie Rockwell (1985) forman parte de la cultura escolar las formas de enseñanza y, por cierto, en cada escuela conviven docentes de muy diferentes formaciones<sup>147</sup>. En *De huellas, bardas y veredas, una historia cotidiana de la escuela* (1985: 18) la autora refiere dos puntos bien reales: por un lado, que las escuelas reflejan tradiciones de muchas épocas de la evolución educativa del país y, a su vez, que una serie de dimensiones formativas atraviesa toda la organización y las prácticas educativas. Con la atención puesta en la especificidad histórica y regional de las escuelas estudiadas en este recorte de estudio, la influencia de “los egresados de la Normal” (en jerga local) será notable en las escuelas pampeanas en los sesenta, entrecruzada por otros aspectos de la institución escolar que configurarán las prácticas educativas del magisterio.

En nuestro país, desde que se implementara el modelo de educación estatista, su propósito fue el de la socialización política, esto es, la formación del ciudadano. Aquellos rasgos se fusionarán, en la época en estudio, con las cualidades morales y vocacionales sostenidas en la historia del magisterio, entrelazadas con la propuesta desarrollista. Con precisión, en este texto se analizará, al interior del campo educativo, la formación docente en las Escuelas Normales pampeanas.

La metodología utilizada es de carácter cualitativo y centra el análisis en testimonios narrativos –orales y escritos- de maestros pampeanos, en diarios locales, en libros de didáctica de la época, en planes de estudio y en soportes bibliográficos.

---

147 Sobre formación de maestros puede consultarse “Ser maestro, estudios sobre el trabajo docente” de Rockwell (comp) (1985).

Todo ello junto a las discusiones teóricas del equipo de investigación se triangulan y posibilitan realizar un estudio teórico explicativo y contextualizado.

Atentos a los marcos metodológicos que encuadraron la investigación se reconoce la dificultad de determinar *a priori* la cantidad de sujetos a entrevistar, ya que el propósito no es construir una representación estadística, sino comprender el discurso acerca del objeto de estudio en examen. Lo relevante, según lo que interesa abordar, es el contenido y la calidad de la información. Así, se encontró un punto de saturación cuando las respuestas de los entrevistados recurrieron a lugares comunes y se tornaron repetitivas. Por lo tanto, en cuanto a datos cuantitativos, se procesaron cuarenta entrevistas (35 de mujeres y 5 de varones) efectuadas a miembros del magisterio, jubilados que transitan hoy la franja etárea de 67 a 80 años.

Se trata de maestros que ejercieron la docencia en pueblos<sup>148</sup> de la Provincia de La Pampa en la década en estudio. Se formaron en la Escuela Normal Rural “Teniente Julio Argentino Roca” de Santa Rosa y en la Escuela Normal Mixta “Provincia de San Luis” de General Pico, quienes mayoritariamente comenzaron sus prácticas en poblados alejados de sus hogares y de las ciudades. Fueron aquellos educadores que, como dato atrayente y al mismo tiempo relevante de sus condiciones de trabajo y de las características de las comunidades donde cumplirían sus funciones, llegaron a las escuelas donde habían sido designados en camiones de transporte de mercaderías, en tren, en automóviles de sus padres o por la solidaridad de los automovilistas de las rutas, según dan cuenta sus mismos relatos, los que aproximan a la realidad educativa pampeana.

## La educación en La Pampa en los sesenta

Por el año 1953 la política educativa pampeana se hallaba asentada en los principios del Segundo Plan Quinquenal. En ese contexto, puede decirse que instituciones educativas primarias pampeanas, y en ellas el magisterio, contribuyeron a lo que algunos autores presentarían como un modelo educativo hegemónico<sup>149</sup>. En la educación pampeana, las fuentes escolares primarias –libros y cuadernos,

---

148 Las localidades relevadas son Santa Rosa, General Pico, Realicó, Intendente Alvear, Ingeniero Luiggi, Embajador Martini, Toay, Victorica, Telén, Miguel Cané, Quemú Quemú, Conhella, Eduardo Castex, General Acha.

149 El término hegemonía deriva del griego *eghesthai*, que significa “conducir”, “ser guía”, “ser jefe”; o tal vez del verbo *eghemoneno*, que significa “guiar”, “preceder”, “conducir”, y del cual deriva “estar al frente”, “comandar”, “gobernar”. Por *eghemonia* el antiguo griego entendía la dirección suprema del ejército. Se trata, pues, de un término militar. *Egemonia* era el conductor, el guía y también el comandante del ejército. En el tiempo de la guerra del Peloponeso, se habló de la ciudad hegemónica, a propósito de la ciudad que dirigía la alianza de las ciudades griegas en lucha entre sí (Luciano Gruppi. *El concepto de Hegemonía en Gramsci*, 1978).

Es conveniente aclarar que hegemonía, desde la visión gramsciana, no es lo mismo que dominio, ya que dominio se refiere a la presión directa o efectiva que se expresa en forma política. En cambio, la hegemonía que ejerce la clase dominante no sólo se hace a través de la coerción, sino también por medio del consenso, logrando imponer su posición ideológica a las clases dominadas.

en los que se hallan imágenes y lemas del régimen peronista- dan cuenta de esa intención de socialización partidaria, como expone Somoza (2006)<sup>150</sup>. El magisterio, posiblemente, se posicionaría, en algunos casos como claro operador del mandato o en otros, lo resistirían.

La autoproclamada Revolución Libertadora, promoverá la “limpieza nacional del peronismo” y dejará su sello en el campo educativo. Tal como se ha constatado, el recorte curricular de los Programas de Educación Democrática expresan claramente aquella intención de refundar la legitimidad democrática, con la erradicación de la experiencia peronista. La operación consistía en un regreso a los principios de nacionalidad, a una revalorización del peso de las instituciones que educan en el cumplimiento del deber y para la libertad (la familia y la escuela) y al retorno, en las escuelas, del respeto por el orden y las jerarquías. De allí que se introdujeran a los planes de estudios Educación Moral y Educación Cívica Democrática<sup>151</sup>, además de los contenidos sobre civismo, una severa crítica al peronismo. Se buscaba formar un nuevo ciudadano, sobre la base de un concepto de democracia opuesto al de una ciudadanía de masas “consumidoras”, promovidas por aquella ideología política.

Ya por 1958 -período que abarca este trabajo- durante la presidencia de la nación de Arturo Frondizi, en La Pampa, Ismael Amit respondía al ideario del radicalismo intransigente y se adhería fielmente a su mandato, por lo que esboza para la provincia un programa educativo de gobierno de traza desarrollista. Así es como la educación se torna particularmente un tema activo, dinámico, en el pensamiento político de fines de medio siglo en la región. Justamente uno de los objetivos del gobierno resultaba hacer posible el crecimiento de recursos educativos. Se advierte, además, que una de las cuestiones más inquietantes para el gobierno provincial fueron las relaciones entre el magisterio y la administración. En primer lugar, se elevó el índice de retribución de los docentes a 300 puntos, con lo que el magisterio de La Pampa pasó a ser el mejor remunerado del país.

Por otro, merece, además, destacarse la preparación de un proyecto de Ley que eliminara la imposibilidad de percibir la asignación por estado docente

---

150 En consideración de este autor, con referencia a peronización en educación, el trabajo de Plotkin, M. “Mañana es San Perón”, junto a las obras de Puiggrós, A.. “Discursos pedagógicos e imaginario social en el peronismo (1945-1955)” y de Escudé, C. “El fracaso del proyecto argentino”, son las corrientes interpretativas más significativas sobre educación y peronismo. Cfr. Somoza Rodríguez, Miguel (2006) Educación y Política en Argentina (1946-1955), p. 23.

151 *Programas de Educación Democrática para los Ciclos de Enseñanza Primaria, Secundaria, Normal, Especial, Superior y Técnica*, Ministerio de Educación y Justicia de la República Argentina (Bs. As., Talleres Gráficos del Ministerio de Educación y Justicia, 1956, 121 páginas). Cita de Texto de *Decreto N° 7625* del 30 de diciembre de 1955 del Poder Ejecutivo de la Nación, por el cual se crea la asignatura “Educación Democrática” para los ciclos de enseñanza primaria, secundaria, normal, especial y superior: “Considerando que por decretos N° 1023 del 17 de octubre de 1955 y N° 4217 del 29 de noviembre de 1955, este gobierno suprimió en todos los planes de estudios de los establecimientos oficiales y privados de enseñanza las asignaturas llamadas de ‘doctrina nacional y cultura ciudadana’, cuyo único objeto consistía en apropiarse solapadamente de la voluntad de los estudiantes en beneficio de una orientación política partidaria, mediante el uso de falsas informaciones, la adulteración de los hechos históricos, la denigración del pasado argentino y la creación de odios, recelos y suspicacias” (p. 3).

acumulado a otro cargo, cuando se desempeñaran simultáneamente tareas docentes en el ámbito nacional y provincial; de proyectos de ley sobre educación común y de Estatuto Docente –puesto en acción en 1970-; la modificación de regímenes de becas, el perfeccionamiento de la tarea de inspección, la creación de nuevas escuelas, entre ellas de una escuela móvil, que llevase los beneficios de la educación a lugares de escasa densidad demográfica, como así también la organización del turismo escolar.

Cabe hacer mención también, a las gestiones realizadas ante el Ministerio de Educación y Justicia de la Nación referentes a validez nacional de títulos y certificados de estudio, que culminaron con la Resolución 373/64, mediante la cual, la Dirección General de Enseñanza Secundaria Normal, Especial y Superior dispuso la validez de los títulos expedidos por la Escuela Normal Mixta “Mariano Moreno” de Ingeniero Luiggi y la Escuela de Comercio “Félix Romero” de Victorica. A ellas se hará referencia en ítems siguientes. Por otra parte, con la atención puesta en el crecimiento de la población escolar se amplió el presupuesto educativo para la creación y reestructuración de edificios escolares, como sucedió con la continuación de los edificios de las citadas escuelas.

## **La misión del magisterio y su formación**

Desde una mirada histórica, Andrea Alliaud (1991, p. 7) define al maestro “en tanto ‘objeto’ de posibles transformaciones futuras (a ser cambiado) y en tanto ‘sujeto’ promotor e implementador de dichas transformaciones”. Desde la visión de la autora, los maestros ocupan posiciones semejantes en la estructura social, que los diferencian “legítimamente” de otros grupos, estado “socialmente adquirido e históricamente producido”. Por lo tanto, la práctica docente en su más completa diversidad y libertad de producción está condicionada o ajustada a un sistema de disposiciones, común entre los sujetos, producto de la incorporación de ciertas condiciones de su existencia. Tales condiciones comprenden tanto las características de los aspirantes al magisterio (su procedencia social y familiar) como el aporte de una formación específica, circunstancias que proporcionan un determinado tipo de tarea profesional y de capital cultural. Es así como los esquemas organizadores de prácticas tienen un origen y una génesis. Ello habla de la presencia de una historia colectiva del magisterio que se debe considerar a la hora de explicar ciertos rasgos comunes al grupo, más allá de las trayectorias particulares de los individuos. Conocer ese pasado común, historiarlo, hace posible y facilita comprender sus prácticas educativas durante los años en análisis.

Precisamente, indagar la misión del magisterio en este período implica estudiarlo en uno de los períodos de transformación política y de modernización de formas de vida más importante del siglo XX.

Al respecto, es interesante destacar que la tradición normalista se institucionaliza en la Argentina a fines del siglo XIX, con la intención de promover un

modelo de docencia homogéneo en el marco de creación del Consejo Nacional de Educación (1881), del Congreso Pedagógico (1882) y de la Ley de Educación Común 1420 (1884). Más allá de los desplazamientos de la propia práctica, se suponía que el magisterio conseguiría, a través de la obra “civilizadora” de la educación, dotar a las nuevas generaciones de ideales de progreso y democracia para vencer “la barbarie”. Su misión alcanzaba ribetes políticos, en tanto debía formar a los pequeños escolares como futuros ciudadanos de la república (Lionetti, 2007). Cabe valorar que el magisterio argentino se formó en el siglo XIX bajo la influencia pestalozziana, sumado al sentido republicano y democrático introducido por los maestros norteamericanos, con criterios de orden y de autoridad, bajo el lema sarmientino “educar al soberano”. En este contexto, la matriz positivista<sup>152</sup> se introdujo en el perfil normalista. Así, los docentes se transformaron en aquellos “apóstoles del saber”, que contribuyeron a difundir los mandatos del higienismo, al tiempo que adoptaron y se apropiaron de los giros de la medicina social y de la corriente sociológica circulante en la Argentina en las primeras décadas del siglo XX, circunstancias referidas más adelante.

Puede decirse, entonces, que desde sus orígenes, el magisterio quedó investido de una connotación política que se le adjudicó “la misión de formar al ciudadano”, con la pretensión de imponer un modelo cultural e ideológico. Esta acción se encontraría con los límites propios de toda aquella que pretende dominar, pues en todos los tiempos, el discurso hegemónico sufrió matices, reconsideraciones y desplazamientos propios de la realidad social.

Ya en el siglo XX, en la década de 1960, con el objetivo político frondicista de “formar recursos humanos para el desarrollo”, se incorporaría a la tradición positivista el tecnicismo, basado en el cientificismo y en la certeza metódica, en el ímpetu planificador de etapas y metas, lo que fue (re) configurando un modelo de formación docente. María Cristina Davini (1995) ha analizado diferentes tradiciones, con impacto en el quehacer docente. Por un lado, la tradición normalizadora-disciplinadora, consolidada en torno al proceso de organización de los sistemas educativos modernos, que entiende la educación como medio de transmisión de patrones de comportamiento y pensamientos. La imagen del docente acentúa la función de disciplinamiento de su tarea y el papel socializador y moralizador que se asigna a su rol, asociada a la posición vocacionalista respecto de la docencia. Por otro, la tradición académica, influida por el pensamiento positivista, en

---

152 El Positivismo puede definirse, en términos generales, como una postura filosófica de oposición al idealismo y rechazo de la metafísica, basada en la creencia en los hechos o realidades concretas accesibles a través de los sentidos. Acompaña el proceso de secularización y también el industrialismo, y sustenta nociones fundantes del orden social del momento, como las de orden y progreso. La obra de Augusto Comte, *Discours sur l'esprit positif*, publicada en 1844, sistematiza las características del positivismo del siglo XIX. Como método científico, el positivismo tuvo un enorme potencial, en la medida en que permitió profundizar la producción de conocimientos sobre la naturaleza, posibilitando su manipulación y uso. El énfasis puesto en la observación de lo real y la renuncia al idealismo y a los juicios de valor, además, fueron funcionales a un orden social ya establecido, que no estaba interesado en reflexionar sobre sí mismo sino en conocer mejor su funcionamiento, obteniendo con esto recursos o herramientas de todo tipo que contribuyeran a su consolidación. [http://aportes.educ.ar/el\\_positivismo.php](http://aportes.educ.ar/el_positivismo.php).

la cual el acento está puesto en el sólido conocimiento de las disciplinas, producto de la racionalidad positivista, y con una formación pedagógica endeble. Por último, la tradición eficientista, que se da al amparo de la ideología desarrollista, con una orientación técnica, caracterizada por el énfasis puesto en la planificación y en los medios. En este caso, la lógica de la productividad industrial se traslada al campo de la educación”<sup>153</sup>. Se conjugarían, en la formación normalista, las tradiciones normalizadora, académica y, ahora en mayor grado, eficientista en el marco de la ideología desarrollista, con un marcado acento técnico.

No obstante, Adriana Puiggrós (2002) sostiene que nada impidió que en las escuelas normales quedaran huellas de la pedagogía krausista<sup>154</sup> ni que penetraran las ideas pedagógicas de la corriente escolanovista<sup>155</sup> que venía de Europa. En definitiva, podría decirse que el normalismo se fundó sobre dos fuertes bases: la escuela pública y la formación de maestros. Al mismo tiempo, se configuró como una combinación “krausopositivista”, con algunos componentes de Escuela Nueva, con premisas tales como la educabilidad de los sujetos, la ciencia y el progreso.

En el contexto de los años sesenta, el mandato de la Escuela Normal se renueva promoviendo la formación de “maestros competentes para cumplir con su elevada misión”. Si bien ese modelo normalizador que da lugar a generalizaciones educativas está presente, habrá que dar cuenta en el análisis de las discontinuidades que esa formación presenta a la luz de un proceso de modernización y politización del campo político y cultural propio de la década en estudio

Con la intencionalidad de posicionar al magisterio en esta etapa histórica y de definir su misión, se toman algunas caracterizaciones sobre el maestro planteadas por Alliaud y Duschatzki (1992) en un contexto de expansión e institucionalización de las escuelas normales y de la formación de docentes bajo los controles político del estado y científico de la pedagogía.

Las autoras hacen referencia a la condición de intelectual que caracterizaría al maestro, por tener una relación creativa, crítica y contemplativa con el

---

153 La presentación de “Modelos de formación docente” desde la visión de María Cristina Davini es tomada de ponencia de Castillo, Silvia Libia, (2009). “La formación docente frente a viejos y nuevos desafíos. Los estudios de formación docente en la UNLPam: rasgos y perspectivas”, Tercer Congreso Internacional de Educación: Construcciones y perspectivas. Miradas desde y hacia América Latina, Universidad Nacional del Litoral, Paraná, Entre Ríos. Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales.

154 El krausismo surge en Alemania como intento de abrir una vía media entre las dos grandes líneas de pensamiento germánico: el Idealismo (espíritu, ideas, teoría) y el Materialismo (naturaleza, hechos, práctica). En España los seguidores de Krause buscaron un medio de conciliar los conflictos dicotómicos que desgarraron al país durante el siglo XIX, enmarcados en el largo y duro pulso sostenido entre tradición y modernidad durante gran parte de la España contemporánea. De hecho, en su encarnación española el krausismo es en gran medida una vía intermedia entre esta corriente de pensamiento y el Positivismo que florece durante la segunda mitad del siglo XIX: lo que se conoce como Krausopositivismo.

155 En la época de los gobiernos radicales y la crisis mundial (1916-1943) tuvo lugar en el ámbito de la educación la reacción antipositivista, lo cual provocó por un lado la renovación de la pedagogía y de la didáctica lo cual dio paso a la llamada Escuela Nueva con aspiraciones a una mayor libertad de enseñanza. Con el paliativo de “antipositivistas” se agrupa a representantes de muy diversas tendencias, sus rasgos principales son un rechazo al mecanicismo y una búsqueda de dignidad de la persona humana.

mundo de las ideas. Expresan que esa posición, se halla clarificada por Richard Hofstadter, quien distingue el intelecto como el lado contemplativo, creativo y crítico de la mente que examina, reflexiona, se pregunta, teoriza, critica, imagina; práctica que busca tomar, manipular, reordenar. De tal modo que el que lo cultiva bajo esas premisas merece el calificativo de intelectual. Asimismo, mencionan a Herb Khol, quien relaciona dicha cualidad mental con el maestro, al decir que intelectual es alguien que conoce su materia, que tiene una amplia gama de conocimientos sobre otros aspectos del mundo, que utiliza las experiencias para formular teoría. Y, finalmente, integran a Stanley Aronowitz y Henry Giroux, en cuanto consideran que es posible analizar la función social del educador como intelectual de las siguientes maneras: intelectuales transformadores, críticos, acomodaticios y hegemónicos.

Ahora bien, para explicar si es posible posicionar a los maestros de los sesenta en su misión como intelectuales transformadores y difusores de cultura, puede sumarse repensar y reformular tradiciones y condiciones históricas que lo han obstaculizado. Según Giroux (1990) para los movimientos tecnocráticos y conductistas el objetivo era la demostración y la certeza. Enseñar a los estudiantes a leer, escribir y comprender el marco conceptual de un determinado curso ha sido definido por los propios educadores como una tarea “técnica”, en sentido de una forma de racionalización con un interés dominante puesto en modelos promotores de la certeza y el control. Al respecto, autores como Jürgen Habermas y Herbert Marcuse sostienen que estos son los signos de que en el siglo XX la razón estaría a punto de ser eliminada y la indagación reflexiva peligrosamente domesticada.

Por su parte, desde la visión de Paulo Freire, la educación se convierte, al mismo tiempo, en un ideal y en un referente de cambio al servicio de un nuevo tipo de sociedad. La educación “habla” de una forma política cultural que trasciende los límites teóricos de toda doctrina política específica, conecta teoría y prácticas sociales con los aspectos más profundos de la liberación; significa un lugar y un tipo particular de compromiso con la sociedad dominante. Va más allá de la instrucción escolar. Sin embargo, en lugar de aprender a reflexionar sobre los principios que estructuran la vida del aula, a los futuros profesores se les enseñan metodologías que parecieran negar la necesidad del pensamiento crítico. En lugar de aprender los principios subyacentes en los distintos métodos pedagógicos se los entretiene con aprender cómo enseñar, con qué libros y cuál sería la mejor manera de transmitir, entre otras cuestiones del mismo tenor.

Claro está que si desde la visión gramsciana se parte de la idea de que ninguna actividad humana se abstrae del funcionamiento mental, sino que siempre requiere de algún tipo de pensamiento, esta idea posibilita pensarlos como intelectuales. No obstante, en el contexto político temporal analizado, el perfil del maestro/a podría considerarse que se distanció de la figura como profesional reflexivo y como intelectual. En consonancia con Bodín (1970), se considera que con la tecnicización y la especialización, al pasar el magisterio a ser sujetos trabajadores del Estado, se pone en tensión la identificación de intelectual como libre



pensador. En las décadas de los sesenta y setenta, la figura de los especialistas técnicos de su materia los alejaría de una postura crítica, independiente, cercana al intelectual del existencialismo sartreano.

Entonces, según estos aportes, podría pensarse que en los ´60, producto de una racionalidad tecnocrática, se especuló más en una formación centrada en la dominación de técnicas pedagógicas, con educadores, como “mediadores” o “difusores” de cultura. En ese sentido, las instituciones normalistas habrían sido claves dentro de las ciudades intermedias, como formadoras de estos maestros y maestras que dejaron su impronta a partir de sus acciones en el espacio público, más allá de su estricta labor educativa en las escuelas<sup>156</sup>.

Además de esta arista vinculada al perfil intelectual del personal del magisterio, un aspecto que se revela interesante es la tensión entre esa huella de una formación que lo consagró como “sacerdocio o apostolado laico” y una práctica tecnocrática, situación que se referenciará a partir del análisis de entrevistas.

Se suma a su misión, la responsabilidad del magisterio de “mostrar conformidad y enseñar los preceptos de la higiene” en sus prácticas educativas. Junto a aquella concepción normalizadora perduraba la corriente médica y sociológica que tuvo tanto auge en la Argentina a fines del siglo XIX, el higienismo<sup>157</sup>, caracterizada por inculcar los hábitos higiénicos, alimenticios y sexuales. Al respecto, María Silvia Di Liscia (2004: 47) concluye en que: “Los maestros adoptaron la función de agentes sanitarios sin que fuera necesaria una verdadera imposición, de manera tal que fue una extensión natural del rol de educador”.

Precisamente la educación, aun en la década de 1960, presenta claras evidencias de la continuidad de esas prácticas higienistas dentro del espacio escolar, tal como se explicita en los testimonios de los maestros entrevistados. Ellos dan cuenta de las prácticas cotidianas, de las lecturas de manuales, de las visitas a los domicilios de los alumnos y la preocupación constante de que estuvieran “limpios y sanos”.<sup>158</sup> Tal como comenta uno de los entrevistados, la tarea de “revisar cada mañana, las manos, uñas, la cabeza y la limpieza del guardapolvo era la primera actividad del día que se hacía en el aula” (M. 2. - 2009 – Sexo F).

---

156 Al respecto, un trabajo interesante es el de Fiorucci que estudia la vida intelectual y el consumo cultural en contextos periféricos de la Argentina a partir de la presencia de la escuela normal en las ciudades intermedias, incluso capitales de provincias, pero que, en su mayoría, no contaban, para la década de 1930, con la presencia de instituciones universitarias. Ver: *Laguarda, P. y Fiorucci, F. (eds.) (2012) Intelectuales, cultura y política en espacios regionales de Argentina.* Para el caso de La Pampa puede mencionarse la tesis de Maestría en Estudios Sociales y Culturales de María de los Ángeles Lanzillota, Profesora de Historia por la UNLPam, Especialista y Magister en Estudios Sociales y Culturales, docente e investigadora en el Instituto de Estudios Socio-Históricos (UNLPam), en la cual analiza los grupos intelectuales emergentes del Territorio Nacional de La Pampa. Específicamente, la figura de los maestros como intelectuales y/o productores culturales y de sus asociaciones; asimismo, la incidencia histórica de la Escuela Normal en la producción intelectual en el Territorio.

157 La vinculación entre higiene y educación queda establecida por la Ley 1420 sancionada en 1884. En su capítulo 1 se lee: “La educación primaria tiene como único objeto favorecer y dirigir simultáneamente el desarrollo moral, intelectual y físico de todo niño (...) La instrucción primaria debe ser obligatoria, gratuita, gradual y dad conforme a los preceptos de la higiene” (p.11).

158 En los estudios relevados por este equipo de investigación, también se registran en los testimonios de los maestros, sus consultas con los médicos sobre las enfermedades más frecuentes de los niños.

El modelo curricular de esa formación, durante medio siglo, propuso formas de encarar la tarea docente en las aulas normalistas y la preocupación central consistió en enseñar las formas de entender y de realizar el trabajo diario. El Director de la Escuela Normal Mixta “Provincia de San Luis”, Profesor Hugo Herrera inauguró el Ciclo Lectivo del año 1964 diciendo: “No estáis frente al aula para que se os admire por vuestro saber, sino para enseñar y que ellos aprendan” (Diario La Reforma, 09-03-1964, p. 4, General Pico, La Pampa)

## Espacio de formación: instituciones y planes de estudio

Con la mira puesta en un recorrido historiográfico, resulta necesario detenerse en la creación de la primera Escuela Normal (1870), en Paraná, provincia de Entre Ríos, fundada por Domingo Faustino Sarmiento y origen de la formación docente en la Argentina<sup>159</sup>. Como bien lo describe Solari, M. (1978) el nuevo establecimiento fue organizado en dos cursos: el curso normal, destinado a dar no solo un sistema de conocimientos apropiados a las necesidades de la educación común de la república, sino también el arte de enseñar y las aptitudes necesarias para ejercerlo; y el curso de aplicación -que además de brindar instrucción elemental a niños de ambos sexos-, utilizado por los alumnos-maestros para realizar la práctica de la enseñanza. La institución funcionó como centro innovador de la educación nacional y desde él, legiones de egresados se esparcirán por el país para luchar contra “la ignorancia”.

La necesidad de formar maestros ya se advirtió en la región pampeana en el año 1902, cuando el Inspector de Escuelas de Territorios Raúl B. Díaz<sup>160</sup> elevó un informe en el que señalaba: “La Pampa es el territorio Federal con el mayor número de analfabetos pese a ser el más rico y poblado entre sus pares” (Benítez, Diez y Díaz Zorita 1984, p. 53)<sup>161</sup>. Esta posición marcó el antecedente de la creación de la primera Escuela Normal Rural en Santa Rosa, para la formación de maestros, por decreto del 27 de febrero de 1909. El gobernador don Felipe Centeno apoyó la iniciativa. Posteriormente fue cambiando sus denominaciones:

---

159 Cabe acotar que durante el gobierno de Martín Rodríguez, se creó una Escuela Normal en 1825 y se la incorporó a la Universidad de Buenos Aires. Se cerró en 1831. Se permitía sólo el ingreso a varones.

160 Raúl Basilio Díaz (1862-1918) cursó sus estudios primarios en San Luis, luego se trasladó a Tucumán, donde estudió el Profesorado en la Escuela Normal. Inició su actividad como redactor de *Tucumán Literario*, como vocal y secretario de la “Sociedad Sarmiento” y como profesor en la Escuela Normal de Adultos. Regresó a San Luis y fue maestro en la Escuela Graduada de Villa Mercedes. En 1886 volvió a Tucumán y en la Escuela Normal de esa ciudad se desempeñó en las cátedras de Geometría y Agrimensura hasta 1899. Con su carrera de educador se trasladó a Salta, donde trabajó como vicedirector de la Escuela Normal. Al año siguiente, fue designado Inspector General de Escuela de Territorios y Colonias Nacionales, cargo que ejerció durante 26 años. En 1906 viajó a Estados Unidos para estudiar el funcionamiento de escuelas rurales y educación de los indígenas.

161 En *La Pampa Total. Aspectos Históricos*. 2: Desde la organización del territorio hasta su provincialización. Subsecretaría de Educación y Cultura. Departamento de Planeamiento. Centro de Documentación. La Pampa.1984.

fue la Escuela Normal Mixta Tte. Gral Julio A. Roca y, hoy, Escuela Normal “Clemente Andrada”<sup>162</sup>.

A posteriori, se fundaron otras en los centros más poblados. En 1945 se autorizó la incorporación del Colegio Heguy de la Sagrada Familia de Intendente Alvear a la Escuela Normal de Santa Rosa. Más adelante, se fundaron las demás escuelas normales: la Escuela Normal Mixta “Provincia de San Luis” de General Pico<sup>163</sup>, en 1955 y la Escuela “Mariano Moreno” de Ingeniero Luiggi, creada en 1959 como Instituto “Mariano Moreno”, de carácter privado, hasta que el 9 de marzo de 1962, Ismael Amit hizo el traspaso de la escuela a la provincia<sup>164</sup>.

Es interesante destacar que en la provincia de La Pampa los maestros se formaban en las Escuelas Normales, pero podían iniciar su trayectoria de nivel secundario en colegios con otras orientaciones tales como Bachiller Común (“El Nacional” o “El Comercial”); allí cursaban el Ciclo Básico –primero, segundo y tercer año - y si querían ingresar al Magisterio, los dos últimos años se inscribían en la Escuela Normal. Sus estudios totalizaban 5 años, y de ese modo se obtenía el título de Maestro Normal Provincial o Nacional, según la Jurisdicción a la que perteneciesen las instituciones educativas.

Durante el primer año del Ciclo de Magisterio, cursaban: Pedagogía, Didáctica, Historia de la educación, Psicología General, Historia Argentina, Instrucción Cívica. Geografía Argentina, Anatomía, Castellano, Matemáticas, Física, Cultura Musical y Educación Física. En el segundo, en tanto, Didáctica Especial, Práctica de la enseñanza, Política Educacional, Psicología Educacional, Filosofía, Historia Argentina, Geografía Argentina, Castellano, Matemáticas, Química, Cultura Musical, Educación Física, Manualidades y Práctica de la Enseñanza.

En el Ciclo Superior de Magisterio: Pedagogía y Didáctica General en 4º año y Didáctica Especial y Práctica de la Enseñanza en 5º año<sup>165</sup>.

---

162 La Escuela Normal Superior Teniente Julio Argentino Roca fue creada durante la presidencia del Dr. José Figueroa Alcorta y la gestión en el Ministerio de Justicia e Instrucción Pública de la Nación, Dr. Rómulo S. Naón, El 28 de junio de 1909 comenzó a funcionar como Escuela Normal Rural bajo la dirección del Dr. Clemente Andrada, con una inscripción de 24 alumnos. En 1910 egresaron los primeros 17 maestros rurales y en 1914 fue convertida en Escuela Normal con cuatro cursos. Se encuentra ligada a la etapa fundacional de Santa Rosa puesto que a sólo diecisiete años de vida de la ciudad se inició como pionera en la formación de maestros en el territorio.

163 El 15 de marzo de 1955 el gobierno de la provincia, a cargo del Dr. Salvador Ananía, crea por decreto N° 367 la Escuela Normal Mixta con ciclo en Magisterio en General Pico. Era el Dr. Rodolfo Desperbasques, Ministro de Asuntos Sociales, quien tenía a cargo la educación de la Provincia. El 1 de abril abrió sus puertas, ubicada en el antiguo local de la Escuela Nacional N° 111. Fueron 68 los primeros alumnos. El Ciclo de Magisterio contaba con dos años, 4º y 5º, y las prácticas pedagógicas se realizaban en la misma escuela 111. El 12 de marzo de 1962 se inaugura el actual edificio de calle 1 N° 1250; y en 1965 el Gobernador Amit crea el Departamento de Aplicación de la Escuela Normal Mixta “Provincia de San Luis”, nominada así en honor a la vecina provincia y sus maestros que fueron los primeros en enseñar a los pobladores pampeanos del entonces Territorio Nacional de La Pampa.

164 Revista en Homenaje a la Primera Promoción de la Escuela Normal Mixta Provincial Mariano Moreno, 1963. Muestra fotográfica de la Escuela Mariano Moreno.

165 Certificados de Estudios entre 1962 y 1969, otorgados por la Subsecretaría de Cultura y Educación de la Provincia de La Pampa. Los mismos eran elaborados en la misma Escuela Normal; *a posteriori* certificados por el Director General de Educación y por el Subsecretario de Educación y Cultura, ambos de la Provincia de

En ese contexto se crearon los Departamentos de Aplicación, de connotación positivista, a la par de las Escuelas Normales, con dos cometidos: por un lado, funcionaban como escuelas primarias y, por el otro, daban lugar a la aplicación de los saberes y experimentación psicopedagógica a los futuros maestros normales.

Es oportuno aclarar que desde 1946 a 1969 los planes de estudio no sufrieron modificaciones. Sólo una innovación introdujo el peronismo, al considerar insuficiente el período de formación docente: efectivizó sólo dos promociones, según las disposiciones del Decreto N° 5114 del 20/02/48 y se extendió a tres años el Ciclo Superior de Magisterio, con lo que totalizaba 6 (seis) años de Nivel Medio. Luego, por Decreto N° 2826 del 27/03/1951 se dispuso que el ciclo superior de Magisterio de las Escuelas Normales de la Nación volviera a dos años.

Según Myriam Southwell (1997, p. 134) a excepción de la materia Pedagogía, que seguía sostenida en una concepción espiritualista, las disciplinas propias del currículum de la formación docente, durante el desarrollismo, estaban orientadas a la conformación tecnocrática de las prácticas educativas y quedaban desplazados los conocimientos más generales que guiaban las prácticas docentes.

En La Pampa los títulos expedidos eran elaborados en la misma Escuela Normal, *a posteriori* certificados y registrados por el Director General de Educación y por el Subsecretario de Educación y Cultura<sup>166</sup> en el Ministerio de Gobierno, Educación y Justicia de la Provincia de La Pampa. Luego, el Ministerio del Interior de la Nación avalaba las firmas de los anteriores y, por último, se solicitaba un Registro de Título en el Consejo Nacional de Educación<sup>167</sup>. Estos trámites permitían que el maestro pudiera trabajar en todo el territorio nacional.

Su denominación variaba entre Maestro Normal Nacional (de jurisdicción nacional) y Maestro Normal Provincial (de jurisdicción provincial), según la institución que lo extendiera<sup>168</sup>.

Con relación a la Escuela Normal Mixta de General Pico, en 1957 se publicó el reconocimiento de los títulos por el Ministerio de Educación (exp. n.º 106.529/56). Una egresada de la primera promoción 57, con título en mano, expresaba: “la escuela puso a mi alcance las aulas, los conocimientos, los profesores para cumplir con mi vocación que era la de ser maestra. Ser docente en aquella época era más

---

La Pampa. Luego, el Ministerio de Interior de la Nación avalaba las firmas de los anteriores y, por último, se solicitaba un Registro de Título en el Consejo Nacional de Educación. Dichas certificaciones corresponden a la población de maestro/as entrevistado/as.

166 A través de la Subsecretaría de Cultura y Educación y de la Dirección General de Educación según Decreto N° 4493/52 se certificaban dichos títulos con validez nacional.

167 Información sobre trámites de títulos aportada por maestras entrevistadas (M. 26 y M. 27).

168 Al respecto se observan en mano títulos de egresados de la Escuela Norma Mixta “Provincia de San Luis” de General Pico en 1968 como “Maestra Normal Provincial”, con la inscripción “Validez Nacional. Decreto 17.087”; en otros de egresados en 1963 aparece la enunciación “Maestro Normal Nacional”, tratándose de estudiantes que hicieron el Ciclo Básico en el Colegio Nacional “República El Salvador” y completaron 4º y 5º años en la Escuela Normal Mixta “Provincia de San Luis”. Se observa otro título de una egresada que cursó 1º y 2º años en la Escuela Normal Mixta “Pcia. de San Luis” y terminó en el Colegio Heguy de la Sagrada Familia de Intendente Alvear, La Pampa, cuya nominación es “Maestra Normal Nacional”.

arte que ciencia” (Mirna F. Torres. Revista “50 años ENM /Aniversario Escuela Normal Mixta “Provincia de San Luis”, Gral. Pico, 2005, p. 2).

Gestiones efectuadas ante el Ministerio de Educación y Justicia de la Nación en cuanto a validez nacional de títulos y certificados de estudios expedidos por el establecimiento secundario de Ingeniero Luiggi culminaron con la disposición de la Dirección General de Enseñanza Secundaria Normal, Especial y Superior, mediante la que se otorgó validez al título de la Escuela “Mariano Moreno” (Resolución 373/64, del Ministerio de Educación y Justicia<sup>169</sup>).



Promoción 1959, Escuela Normal Mixta “Pcia. de San Luis”, General Pico, La Pampa.

En 1969 egresaron los últimos maestros formados en el Nivel Medio. A partir de entonces, la Escuela Normal dejó de formar maestros y esa preparación fue transferida a los Institutos de Educación Superior o a las Universidades.

Más explícitamente, según expresa un trabajo elaborado por el Dr. Oscar Cápoli para el Instituto Internacional de Educación Superior en América Latina (IESALC) (2004), mientras la Escuela Normal continuaba su propio proceso de crecimiento y diversificación, existían en el país, hacia 1916, más de un centenar de establecimientos formadores de docentes primarios, los cuales eran de tipo post-secundarios, es decir, se articulaban luego de los cuatro años de la Escuela Normal. Algunos de ellos fueron: en 1886, el primer profesorado de maestras

---

169 Resolución N° 373/64: Reconocer a partir de diciembre de 1963 los certificados de Maestro Normal Provincial que otorgue la Escuela Normal Mixta Provincial “Mariano Moreno” de Ingeniero Luiggi (...), como equivalente a los que expiden las escuelas similares en el orden nacional, quedando sin efecto la Resolución por la que se describía esa Escuela Normal a la de General Pico a los fines del otorgamiento de títulos de Maestro Normal.

jardineras, estudio que podía hacerse luego de ser Maestro Normal; en 1887, la creación de los profesorados normales, los cuales implicaron la reestructuración de la enseñanza normal. En 1907, surgió el Seminario Pedagógico, con el objetivo de formar profesores para el nivel medio y la creación del Profesorado Especializado de Educación Física. En 1904, nació el Instituto Nacional del Profesorado “Joaquín V. González”, el que en 1907 pasó a depender de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires y recuperó su autonomía dos años después.

En el mismo trabajo se señala, además, que estas condiciones en la formación docente se mantuvieron hasta 1968, en que el Consejo Nacional de Desarrollo, Educación, Recursos Humanos y Desarrollo Económico (CONADE) presentó un informe sobre el estado de situación del sistema de enseñanza. En él se incluía un diagnóstico sobre “el normalismo”. Se exteriorizaba que el magisterio era caracterizado como de formación limitada y el elevado desempleo de los docentes<sup>170</sup>. Por Decreto n.º 8051/68 de la Secretaría de Estado y Educación, el Presidente de la Nación Argentina determinó suprimir el Ciclo de Magisterio en los planes de estudios del nivel medio de la enseñanza, a partir del período lectivo de 1969<sup>171</sup>.

En consecuencia, en 1970, mediante Resolución n.º 2321/70 se autorizaron los profesorados de Enseñanza Elemental en los denominados Institutos Superiores de Formación Docente, que funcionarían en las antiguas escuelas normales y en los institutos de profesorado secundario. El MEB –Maestros de Enseñanza Básica– fue el nuevo plan que se diseñó y aplicó, como experiencia piloto durante dos promociones, en estas nuevas instituciones de formación docente. Entre 1968 y 1974 se llevó a cabo la reforma del magisterio, lo que trajo aparejado cambios curriculares y denominaciones sucesivas de títulos: Maestro Normal, Profesor de Nivel Elemental y Profesor de Enseñanza Primaria. El objetivo central: profesionalizar la carrera docente. Por lo tanto, la formación fue la base principal para el crecimiento de las instituciones terciarias. Las Escuelas Normales otorgaron el título de Maestro Normal Nacional hasta el año 1969. A partir de 1970, la formación de maestros pasó a la órbita de los Institutos Terciarios y Facultades de Universidades.

---

170 Dicho informe se traduce en la Resolución 1111/68 de la Secretaría de Estado y Cultura de la Nación, la cual expresa: “(...) que por otra parte razones de peso aconsejan proceder en forma urgente a la reforma del plan de Magisterio, a saber: la deficiente formación general y profesional que proporciona el actual plan de Magisterio, el exceso de graduados sin ocupación específica, la ausencia en unos casos y la escasez en otros de maestros especializados, y la ausencia de una carrera docente debidamente articulada.

Que, por ello, en cuanto a la oportunidad para iniciar la aplicación de la reforma esta Secretaría juzga conveniente hacerlo a partir del año 1969, pues se dispondrá de tiempo suficiente para elaborar el currículo y preparar la implementación del nuevo ciclo profesional del Magisterio, cuya iniciación está prevista para el año 1970 a nivel terciario, mientras que los cambios a producirse en el año 1969 se limitarán a sólo algunos ajustes y modificaciones del primer año del actual plan de Magisterio con vista a su conversión en un Bachillerato con Orientación Pedagógica o en otras modalidades del nivel medio que se juzgue conveniente implantar en orden a las necesidades y requerimientos del país (...)” Firma: FDO: José Mariano Astigueta.

171 Fuente: *Decreto 8051/68*, Artículos 1º, 2º y 3º. Firma: FDO: Juan Carlos Onganía.

Al respecto, en La Pampa, en 1972, por Resolución 1/72 del Rectorado de la Universidad Nacional de La Pampa se creó el Profesorado de Nivel Elemental dependiente del Departamento de Filosofía y Pedagogía y desde 1975 se implementó el Profesorado de Enseñanza Primaria, con la intencionalidad de contribuir a la formación de recursos docentes capacitados para trabajar en el nivel primario.

## **El repertorio cultural de la formación docente: los textos y la metodología**

Los libros que fueron utilizados por los estudiantes del magisterio durante su período de formación en las Escuelas Normales en La Pampa, hasta el año 1969, eran oficiales<sup>172</sup> y en palabras de Elsie Rockwell (1995, p. 18) “serán la presencia más objetiva del programa oficial dentro del salón de clases”.

Los de didácticas docentes analizadas en el marco de la presente, orientaban al docente en su tarea diaria, semanal, mensual y anual, con indicaciones de los pasos preliminares para la preparación y organización de clases, como asimismo constituyen un muestrario de procedimientos didácticos a utilizar. También conformaban modelos de planes de trabajo o informes temáticos y de hojas de diario escolar. Algunos incluían reflexiones retrospectivas en cuanto a análisis y auto-crítica de la labor realizada por el maestro, posibilidad que excedería esa mirada solo de “técnico y ejecutor” de la enseñanza. Tal es el caso de Heinz Bach (1967, p. 131) quien motiva a los maestros a realizar “una reflexión retrospectiva” mediante el análisis y la autocrítica sobre su trabajo a través de preguntas como:

¿Perdimos sin darnos cuenta, partes de una clase, o peor aún, clases enteras, por ejemplo deliberando con colegas o haciendo trabajos organizativos de poca importancia, sabiendo lo precioso que es cada momento?

¿Hemos aprovechado los recreos o los momentos antes de empezar las clases para concentrarnos para no entrar distraídos al aula?

¿Eran apropiados los gestos y las posturas? ¿Se controlaba el propio hablar o se volvió la clase revoltosa porque uno mismo lo permitió?

¿Se enfrentaba a la clase de una manera tranquila, segura, controlada, justa, franca, paciente y positiva o se cayó tal vez de vivencias no analizadas del día anterior?

Y agrega: “quien no esté propenso a hacer examen de conciencia, comprender las insinuaciones de los padres, interpretar acertadamente las conductas de sus alumnos o invitar ocasionalmente a un colega amigo a presenciar una clase, difícilmente podrá llevar a cabo esa importantísima parte de la reflexión retrospectiva”.

Heinz Bach en su obra “Cómo preparar las clases” (1967, p. 25), sintetiza el enfoque de los libros didácticos de época, al decir: “La primera condición de

---

172 En los textos de Manganiello y Bregazzi se lee en la primera página: “Desarrollo del programa de la asignatura correspondiente al 4to. Año del ciclo del magisterio”.

una significativa preparación de la clase es que exista plena claridad acerca de la meta de la labor formativa, es decir, acerca del éxito al cual en última instancia, se aspira. Sólo así los objetivos parciales de un año, una semana o una clase se ponderarán en forma racional y podrán contribuir al avance hacia la meta final”.

Este autor puede considerarse innovador. La primera edición de su libro fue escrita en alemán, publicada en Hannover, en 1957. En el prefacio expone que la primera intención era que su libro fuera “un instrumento práctico para la labor cotidiana del maestro”, pero con las sucesivas ediciones lo convirtieron en “una problemática apta para desencadenar discusiones de fondo”. Es decir, que advierte la necesidad de superar el método como instrumento y reconoce la tarea de enseñar como “una problemática profunda”.

Aun así, propone como “premisas fundamentales para toda preparación racional de clases: ideas claras con respecto a los objetivos, un sólido saber general y psicológico especial, bien fundados conocimientos didáctico metodológicos y una nítida comprensión del designio propiamente dicho de las reflexiones preparatorias” (p. 29)

Uno clásico destinado exclusivamente para estudiantes del Magisterio es “Didáctica General” de Ethel Manganiello<sup>173</sup>. Fue mencionado por las maestras normales cuando se las entrevistó y, además, se encuentra en las bibliotecas de las Escuelas Normales de la provincia. Era el texto requerido para estudiar Didáctica y Pedagogía. La formación metodológica propuesta es definida y clara: “La didáctica fundamenta sus reglas y preceptos en los principios teóricos formulados por la Pedagogía General” (p. 12).

Sostiene que los conceptos de Práctica y Experiencia son recurrentes y basados en el pensamiento de John Dewey quien afirma que la experiencia concreta educativa es la fuente primaria de toda inquisición y reflexión, porque plantea los problemas, y comprueba, modifica, confirma o rectifica las conclusiones de la investigación intelectual.

Cita como referentes a los pedagogos Ratke, Comenio, Herbart y Rousseau, podría decirse una conjunción de realismo pedagógico, positivismo y naturalismo.

Expone su intención de formar maestros y a ellos alude cuando escribe:

La verdadera didáctica requiere la intervención activa y creadora del educador” (...) se ha dicho que la didáctica más perfecta fracasa en la práctica con un mal maestro (...) el buen maestro ha de combinar la competencia técnica con el espíritu docente. El estudio de ciertas normas, reglas y principios didácticos es ineludible para la acción educadora. (p. 46)

En una novena edición, emitida por Librería del Colegio, Buenos Aires (1962), se observa, a través del orden temático<sup>174</sup> desarrollado por la autora, un minucioso

---

173 Ethel Manganiello, Profesora en Pedagogía, Diploma de honor de la FFyL (UBA), Prof. de Historia de la Educación, de Didáctica General y de Política Educacional de la Escuela Normal N° 9 de Buenos Aires.

174 Ethel Manganiello. (1963). Didáctica General. Cap. II, III, IV, (pp.17 – 73) Método. Concepto. Evolución del método. Métodos Lógicos. Inducción y Deducción. Análisis y Síntesis. Métodos Didácticos. Métodos, Procedimientos y Formas de Enseñanza. Clasificación General de los Métodos. Formas de enseñanza. El método y la personalidad del maestro. Los denominados Métodos y Sistemas nuevos.



detalle sobre los métodos y su aplicación. Afirma que los métodos son técnicas, pero técnicas flexibles. Cuando se pretende aplicar técnicas pedagógicas de un modo rígido y rutinario se cae en el fracaso. El buen maestro ha de combinar la competencia técnica con el espíritu docente. Más allá de todo se especifica, a lo largo del análisis de su libro, una reincidencia sobre el valor y la necesidad del método para la enseñanza, y halla su justificación en la inexperiencia o falta de aptitudes docentes. Expresa: “sobre todo los maestros noveles, sin experiencia, o los mal dotados naturalmente para la labor educativa, necesitan familiarizarse con los medios que la metodología pone a su alcance” (p. 47) y los insta a que “se sirvan” de los principios metodológicos, de la psicología infantil y del estudio de los contenidos a enseñar (p. 47). Por lo tanto, podría advertirse, desde su postura, una permeación de la visión humanista, al sostener la necesidad de combinar método y espíritu docente.

Otra obra tradicional utilizada en las Escuelas Normales de la provincia de La Pampa fue “Didáctica Especial” de Violeta Bregazzi<sup>175</sup>, editado por Librería del Colegio. El texto contiene el desarrollo del programa de la asignatura correspondiente al 2º año del Ciclo de Magisterio en una décima edición (1963). Presenta en cada capítulo un abordaje metodológico para cada disciplina<sup>176</sup>, con referencia, en general, a la historia de la enseñanza de las disciplinas y su valor, como asimismo, a algunos contenidos, metodologías y materiales de uso para su enseñanza. El higienismo, presente en esta década en estudio, se visualiza como matriz en esta obra. No es casual la presencia del capítulo “Las enseñanzas domésticas en la escuela primaria”, en el que la autora manifiesta: “Las nociones de higiene deben comenzar a suministrarse desde los primeros grados. En todo momento se insistirá en la importancia de la presentación personal y se darán las indicaciones sobre la manera de realizar la higiene diaria” (p. 260). Sostiene, además, en sus argumentos que la preocupación del maestro consistirá en impedir que su acción atente contra la originalidad infantil debe tener presente, como decía Rousseau, que los niños tienen su propia gramática, y también debe despertar en sus alumnos la confianza suficiente como para que expresen sus emociones. Esta idea podría acompañarse con el parecer de Juan Ramos (1941) quien escribe que el “buen maestro” construye él mismo y combina los elementos, aunque sean de diferentes métodos para facilitar “la penetración en el espíritu del educando”.

Suma como soporte bibliográfico utilizado en la época para la formación del magisterio, el *Vademecun del docente* (1967)<sup>177</sup> en el que se detalla la pro-

---

175 Violeta Bregazzi, Profesora en Pedagogía, graduada en la Facultad de Filosofía y Letras de Bs. As.. Profesora de Didáctica General y Especial y Política Educacional en la Escuela Normal N° 9 y de Práctica de la Enseñanza en la Escuela Normal N° 10 de la Capital Federal.

176 Violeta Bregazzi, (1963) *Didáctica Especial*. Didáctica del lenguaje. Didáctica de la lectura inicial. Didáctica de la lectura. Didáctica de la composición. Didáctica de las matemáticas. Didáctica de la geometría. Didáctica de las ciencias naturales. Didáctica de las ciencias físico químicas. Didáctica de la geografía. Didáctica de la historia. La formación moral en la escuela primaria argentina. la educación cívica en la escuela primaria. La educación estética en la escuela primaria. La enseñanza del canto y la música. La ejercitación manual. Las enseñanzas domesticas en la escuela primaria. La ejercitación física.

177 *Vademécum del Docente*, editado por R.O.A. Editores SA, Buenos Aires, 1967.

gramación anual y mensual correspondiente a cada año de la escuela primaria<sup>178</sup>. Contenía el planeamiento de la enseñanza perfectamente diseñado para el maestro.

Los docentes pampeanos entrevistados añaden los aportes de dos revistas: El Monitor de la Educación Común (Núm. I, Bs. As, setiembre de 1881)<sup>179</sup>, fundada por Domingo F. Sarmiento, una publicación oficial del Consejo Nacional de Educación, dirigida sobre todo a maestros y educadores, en general. La edición originariamente tuvo como finalidad difundir medidas y resoluciones oficiales sobre la organización del sistema educativo argentino y luego se convirtió en un instrumento valioso para la formación del personal docente. Contenía documentación oficial como actas de sesiones del Consejo Nacional de Educación, cuadros estadísticos e informes de inspectores provinciales. La Revista de Educación La Obra<sup>180</sup>, creada en febrero de 1921 por egresados de la Escuela Normal Mariano

---

178 Muestra correspondiente a primer grado inferior.

179 *El Monitor de la Educación Común* se publicó desde 1881 hasta 1976, con dos interrupciones, entre 1950 y 1958, y entre junio 1961 y agosto 1965. Se editó mensualmente, siendo en algunos períodos quincenal y en otros, sólo un número anual. Consulta de datos digitalizados en la Biblioteca Nacional de Maestros.

180 Ampliación de cita previa sobre proceso cronológico de *La Obra*: se abría con una editorial y colaboraciones pedagógicas, le seguía una sección de didáctica práctica: la escuela día por día, con ejercicios y tareas para desarrollar en clase y, después, otra con informaciones y comentarios. Horas serenas, concebida como recreo del docente, traía lecturas escogidas, poemas selectos y cosas para la mujer. No es extraño que incluyera una página dedicada a ella o al hogar, esto justifica el primer aviso publicitario encargado por Peletería Korman. También aparecían notas necrológicas de docentes conocidos y otros aún jóvenes, que caían víctimas de la tuberculosis.

Estaba vigente el positivismo argentino y no es extraño que los primeros trabajos llevaran la firma de José Ingenieros, Rodolfo Senté y Víctor Mercante.

Desde sus primeros años la revista adoptó como una de sus banderas la causa docente postulando, ya en 1922, un proyecto de organización y carrera del magisterio y otro en 1926, antecedentes del actual Estatuto. La revista se hizo eco de dos grandes polémicas y dio cabida a todo un movimiento de renovación de la escuela pública conocido como la Escuela Nueva.

En 1923 estalla la discusión por la enseñanza laica o religiosa; la revista, defensora de la primera, reproduce las posiciones enfrentadas de Giovanni Gentile y Lucio Lombardo Rádice. Pero el laicismo es para la enseñanza pública no actitud anti religiosa. Para Pascua o para Navidad, reproduce textos de la Historia de Cristo de G. Papini o poemas de Ángel S. Ponferrada.

La reacción antipositivista ya estaba en marcha. Se abandona el cientificismo y crece el papel del alumno. El Mayor de Ejército y filósofo don Francisco Romero –hermano del historiador José Luis– escribe sobre E. Spranger, Clotilde Guillén de Rezzano, directora de la Escuela Normal N° 5, primera en implantar los denominados “centros de interés”, supervisa la sección de didáctica práctica. Se introducen los Test Escolares y, a través de J. E. Cassani, se difunden experiencias psicopedagógicas de educadores peruanos y mexicanos.

En ella escribieron no sólo docentes de Buenos Aires, también lo hicieron educadores del Interior como Juan M. Cotta, Director de la Escuela Normal de Tandil. Recomendaba el periodismo escolar, la correspondencia, la huerta, los museos, en fin, todo sobre la escuela nueva en un pueblo de la provincia de Buenos Aires. De Santa Fe, Luis Bourrat, otro reconocido educador.

En la década de 1940 se abre con un balance. Lorenzo Luzuriaga publica *Algunos problemas de la enseñanza primaria en la Argentina*. Dirigirá la sección pedagógica de Editorial Losada. Clotilde de Guillén de Rezzano se incorporaría más adelante a Kapelus. La dirección de la revista se alternó entre José Más, Luis Arena, Julián Musmano y Eugenio Mariani. Luego se incorpora Bernardo González Arrili, académico de la historia.

Hacia esta década acentúa más aún lo didáctico, cobran realce los recursos, agrega sobre uso de láminas, libros y hojas hectográficas. Destina una serie de artículos para orientar a docentes y directivos sobre el cuaderno de Actuación Profesional y publica series dedicadas a la Dirección de escuelas.

Acosta, estuvo destinada a ofrecer estrategias y recursos didácticos para el magisterio en cuanto a “formas de tratar tiempos de historias y de evocación” (actos escolares) y al presente en las instituciones educativas, “la escuela en acción”. Ambas publicaciones pedagógicas contribuirían a la formación del magisterio y serían recursos didácticos para sus prácticas de enseñanza. La voz de una de las maestras entrevistadas explica: “me ayudaron mucho esas revistas, en el último curso de la Escuela Normal como cuando daba clase en primero y tercer grado, los grados que siempre me tocaron” (M. 2. - 2009 – Sexo F.).

En síntesis, podría considerarse que, desde los orígenes del normalismo argentino, la metodología de la enseñanza adquirió relevancia frente al saber junto a “la bondad” del maestro: “el moralizador”. En consideración de Castillo y Allori (2007) en esta década, el oficio del maestro era enseñar y medir su productividad por medio de controles técnicos, sostenido por la eficiencia y la rutinización, el furor planificador tecnicista y la certeza metódica, sin perder de vista que educar al ciudadano era una misión vocacional de orden moral.

Dentro de ese paradigma, no sólo se dijo qué había que enseñar sino “cómo” y “cuándo”. Como lo sostiene Heinz Bach (1974), el maestro debía enseñar un contenido con objetivos generales y específicos, mientras que el alumno debía aprender la lección y mostrarla en el examen.

Cabe decir aquí que a pesar de que la Escuela Nueva, presentada generalmente en oposición a escuela tradicional, positivista, aparece como novedosa, revitalizadora, esas características pueden resultar falaces y esa novedad no ser tal<sup>181</sup>. Un hecho que habilita este enunciado lo representa la expresión de Pablo Pizurno<sup>182</sup>, al ser interrogado, en una oportunidad sobre Escuela Nueva:

(...) una maestra me preguntaba si pensaba bien de las nuevas orientaciones, si era partidario de la escuela activa, de que los niños tuvieran amplia libertad y se gobernarán a ellos mismos (...). Yo, le contesté con bastante displicencia (...) Sí, señorita, soy partidario de la escuela nueva hace alrededor de 50 años. Sí, no se asombre, desde que ingresé al primer año de la Escuela Normal de Bs As en 1879 (...) Nuestros profesores de Pedagogía, nuestros directores y hasta los ministros de instrucción pública tomaban, todos, en serio las cosas de la educación y en serio nos inducían a tomarla los alumnos-maestros. (El Monitor, 1934, p. 76).

---

Por la década de 1960 la revista se abre a nuevos temas como el impacto de la TV en el niño. Surgen nuevas demandas de los docentes, por ello organiza cursos de audiovisualismo y de fotografía.

En 1984 Ediciones La Obra S.A. puso en marcha un ambicioso proyecto: el Centro de Investigación, Perfeccionamiento y Orientación Docente (CIPOD) creado para promover y desarrollar programas de apoyo y capacitación continua a los profesionales de la educación. Esta organización encuentra tres razones fundamentales: actualización, investigación y orientación.

181 Véase trabajo de Paola Varela. Disputas y negociaciones en el campo pedagógico argentino. Influencia de los saberes escolanovistas sobre el sistema educativo público nacional 1930-1943. *Educación, Lenguaje y Sociedad* N° 8.

182 Pablo Pizurno se desempeñó como educador e inspector durante medio siglo. En 1889 fue enviado por el Consejo Nacional de Educación a la Exposición Internacional de París y en 1893 fundó la Revista *La Nueva Escuela*, cuyos postulados sirvieron de base para una reforma educativa.

Podría pensarse, desde esta visión, entonces, que desde el normalismo no existían tales divisiones entre escuela tradicional y escuela progresista en el campo educativo. En algunos libros de didáctica que usaba el magisterio pampeano en su formación, como *asimismo*, en unos testimonios de maestros se registran combinados ambos componentes. Tal es en el caso del libro de Bach, como en narrativas de maestros que traslucen la eficiencia de la aplicación de un método que asegure el aprendizaje del lenguaje, de las ciencias, de la matemática y por otro lado, la exaltación de la libertad de expresión de los alumnos, sobre todo en las clases de arte y música. Es evidente que la cuestión es compleja.

## **Las voces del magisterio de los sesenta: su vocación, su formación y sus prácticas**

Es dable señalar que la historia oral es una dimensión relativamente nueva para el investigador social, porque permite el acercamiento del testimonio del protagonista del pasado reciente a la problemática a analizar. En Argentina, Dora Schwarzstein, (1991) se erige en la iniciadora del estudio de la historia oral y de la formación de recursos humanos para el estudio y la difusión de los testimonios y las fuentes orales. Enfatiza razones metodológicas y teóricas para superar el tratamiento ingenuo de los testimonios orales. Pero por sobre todo, esta autora se preocupó por sostener el rigor metodológico y el respeto por los entrevistados.

Si bien se reconoce la fragilidad en los testimonios -cuestión criticada por algunos historiadores-, es central para este trabajo la memoria y la palabra de quienes fueron protagonistas del movimiento de maestros en los inicios del sistema educativo pampeano. Su incontestable voz, es decir, sus testimonios claros se entremeten en sus vidas personales. Los relatos circulan por el recuerdo nostálgico y certero de acontecimientos caros a su existencia.

Sus voces son escuchadas desde siempre, la contundencia, que se percibe en la mayoría de los testimonios, autorizan la seguridad y certeza con que son emitidos. Sin duda que hay olvidos y omisiones- tal vez de datos, de fechas- pero lo que sí recuerdan, es absoluto, nombres y apellidos de alumnos, situaciones que resultan satisfactorias, como elogios recibidos de supervisores, premios logrados en participaciones escolares o personales, afectos recibidos de superiores o integrantes de la comunidad de la escuela. Mercedes Vilanova (En Carnovale, Vera y otros (2006, p. 98) afirma que cada generación reconstruye la historia, y que “la memoria personal reconoce lo que fue y si lo asume sin rencor se transforma en memoria feliz”. Por otro lado, quien escucha, advierte la dificultad para desentrañar –si es que lo desea– las marcas propias de la memoria, de las marcas propias de la situación de entrevista.

En los encuentros con los entrevistados, se reconocen condicionantes subjetivos en lo dicho y en lo no nombrado, en los recuerdos teñidos de olvidos voluntarios o involuntarios, en las manifestaciones más placenteras y beneficiosas. Cada encuentro reveló anécdotas y relatos, la emergencia de una voz particular

a través de un recorrido personal por vivencias propias. No obstante, también posibilita observar regularidades de las que emerge claramente una voz colectiva que da cuerpo a un relato social.

Se considera la subjetividad como resultado de la interacción sujeto-objeto y aceptamos que se constituye a partir de la identidad y de la corporeidad. En ese sentido, los maestros configuraron su identidad en el ser y en el hacer. Ser maestro, querer serlo y concretarse en ese lugar elegido. Algunas expresiones de los entrevistados: “yo nací para ser maestro” (M. 3. - 2009 – Sexo M.). Otras voces comentaron: “seguí la carrera de maestra porque no pude irme a Buenos Aires a estudiar abogacía” (M 34. – 2012 – Sexo F.); “terminé de estudiar de maestra y así pude ingresar a trabajar en la Municipalidad” (M 17. - 2011- Sexo F.) o “es que fui maestra de alma, porque yo digo que yo lo mamé, por el hecho de que mi papá y todos los hermanos de mi papá eran maestros, todos sus hijos fueron maestros, nos gustaba” (M. 2. - 2009 – Sexo F.), “a mí lo que me hubiese gustado, desde chiquita era estudiar medicina” (M. 35 – 2012- Sexo F.).

Como se ha expresado, la subjetividad es individual y profunda, se constituye finalmente en la interacción con el contexto y con los pares; es decir, determina dos dimensiones: la individual y la colectiva. La escuela favorecía la construcción de subjetividades colectivas. Las sumas de las individualidades conformaban las instituciones ideales y defendidas. De los testimonios surgen la defensa de la escuela como la mejor, la más querida. Tal como se relata, “la escuela era pequeña, un día llovía mucho y el encargado de la Colonia, que era un hombre siempre muy solidario, nos prestó una habitación con piso de madera, tendimos unas frazadas para que durmieran los chicos ya que no se podían ir a sus casas por la intensa lluvia. Los padres estaban tranquilos que los hijos no iban a salir” (M. 21. - 2012 – Sexo F.),

El “pertenecer” hacía que se perdiera la individualidad para dar primacía a la totalidad. Sin embargo, los testimonios no aluden al trabajo con otros, quizá porque la tarea de enseñar era considerada como propia.

Aceves Lozano (1993), en tanto, confiere a la historia oral una función social, porque establece un vínculo entre los actores socio-históricos y los medios sociales interesados en difundir memorias convocadas. Reconoce que esa práctica de investigación significa producir conocimientos históricos.

Las entrevistas, en general, fueron acompañadas por la muestra de objetos portadores de recuerdos y de cuadernos, de libros, de medallas y de fotografías. Así se advierten en una serie de registros testimoniales, en los que relatan: “esta medalla me la obsequiaron cuando se cumplieron las Bodas de Plata de la Escuela”, “me emocioné cuando me invitaron al acto en el que designaban con el nombre de mi marido a la escuela porque había sido el primer director” (M. 22. - 2012 – Sexo F.); o también, “este cuaderno de actuación es del año 1969, el supervisor me felicitó porque mis alumnos sabían leer muy bien” y “en esta foto estoy con mis alumnos de quinto grado y con los padres que eran muy colaboradores con la escuela” (M. 7. - 2009 – Sexo F.).

Esos maestros y maestras, protagonistas en las entrevistas, reafirman en su memoria aquella concepción educativa en la que fueron formados. Serían los portadores de la solidez de su conocimiento y de la influencia moralizante que ejercían en la comunidad. Y a la hora de revisar ese pasado reafirman con contundencia ese lugar común, ese modelo de formación y de escuela ideal que quedó instalado en la memoria colectiva del magisterio, de los ex alumnos y de la sociedad pampeana.

## Los relatos sobre su formación

El magisterio pampeano, con una mirada casi nostálgica del pasado, expresa las marcas de sus trayectorias formativas.

Esta Escuela Normal me dio forma de maestra y volví a mi pueblo y entablé aquella lucha tan difícil como gratificante al espíritu (como es la lucha contra el oscurantismo y la ignorancia). Aún hoy, muchos años después, (desde el 58 en adelante) niños de aquel entonces, hombres, mujeres abuelos o abuelas algunos, siguen llamándome la Señorita Mirna, trayéndome el ramillete de flores el 11 de setiembre de cada año que por supuesto me llena de amor y felicidad. (M. 30. Fragmento tomado de entrevista 2012 – Sexo F).

Estudí en la Escuela Normal de Santa Rosa. Mi formación fue súper exigente, porque además de tener las materias básicas teníamos economía doméstica donde hacíamos comidas teniendo en cuenta las proteínas necesarias para un niño en crecimiento. Muy completa la formación. (M. 7. Fragmento tomado de entrevista 2009 – Sexo F).

Con exigencias claras: presentación de planes 48 hs. antes, láminas, maquetas y un exhaustivo conocimiento del tema a tratar. Cuando realizábamos la intensivas el maestro del aula hacía devoluciones y al final un informe con nota numérica. (M. 31. Fragmento tomado de entrevista 2012 – Sexo F).

Estudí en la Escuela de Comercio “Félix Romero de Victorica” y terminé en la Escuela Normal Mixta “Provincia de San Luis” de General Pico. La formación normalista que recibí me sirvió de muchísimo en mi carrera como docente de aula y como directivo. (M. 3. Fragmento tomado de entrevista 2009 – Sexo M).

Sin embargo, en cuanto a la propia formación, una de las entrevistadas rompe tales consideraciones para decir:

Me recibí de Maestra Normal Nacional en 1967. Mi formación no fue de las mejores, había dos o tres profesoras, el resto eran maestras primarias (M. 22. Fragmento tomado de entrevista 2012 – Sexo F).

Mi formación fue muy buena en cuanto a lo teórico pero la parte práctica la creí insuficiente ya que al recibirme fui designado en una escuela rural donde me encontré como único docente y sin saber la confección del registro, la confección de materiales. No teníamos material, solo la revista “La Obra” donde venían los temas desarrollados para el aula, pero estaban comidas por las lauchas.  
(M. 13. Fragmento tomado de entrevista 2010 – Sexo M).

La formación en general se presentaba como “muy exigente y completa”, enaltecida en el ideal sarmientino de alta calidad las prácticas; con algunas rupturas en los pareceres, los de aquellos que quebraron los criterios indiscutibles de la solidez en la formación y los de quienes se posicionaron desde una posición más democrática radicalizada y adscribieron a principios antipositivistas, espiritualistas, de escuela nueva.

## **Sobre sus prácticas formativas**

Y con respecto a las prácticas docentes en sí mismas, en cuanto a la metodología, contenidos aprendidos y evaluación, las caracterizan como “severas y modelos de reproducción”.

Cada práctica la observaba el maestro de grado, el profesor de práctica y compañeros del grupo. Después te hacían la crítica escrita. Evaluaban todo. Nos controlaban bien.  
(M. 21. Fragmento tomado de entrevista 2012 – Sexo F).

Los profesores eran modelos, es decir, nos daban la clase primero a nosotros desarrollando temas del programa de distintos grados. Me acuerdo de una clase muy buena con globos para primer grado. Luego nosotros la imitábamos. No podías improvisar nada.  
(M. 18. Fragmento tomado de entrevista 2010 – Sexo F).

Me recibí en 1960. Primero cursé en el Colegio Nacional y cuando se creó la Escuela Normal me recibí de maestra normal. Como sabía música fui a rendir a Santa Rosa las marchas y recibí el título docente de maestra de música. En cuarto año empezábamos las prácticas y en 5to. eran las intensivas. Nos designaban un grado por semana y nos exigían un montón.

A mí me gustaba reírme con los chicos, jugar, ser compañera, a pesar de que me gustaba la clase ordenada. Yo les hacía cantar tangos cuando no se cantaban en las escuelas, también les enseñé teatro. Creo que estaba influida por la escuela nueva.  
(M. 15. Fragmento tomado de entrevista 2010 – Sexo F).

En las prácticas en el departamento de aplicación había que demostrar la capacitación adquirida para ser maestro. Mi promoción, la de 1965, más precisamente de 5º año III división, turno tarde, egresó hace 40 años con el título de maestro normal nacional<sup>183</sup>.

(M. 19. Fragmento tomado de entrevista 2010 – Sexo F).

Como puede observarse, en ese encuadre positivista, predeterminando su formación y sus prácticas ensayistas, se entrelazaban ideales humanistas del escolanovismo, buscando una educación integral, poniéndose en tensión con los más conservadores.

Las voces recuperadas de aquel magisterio parecen haber quedado marcadas por esa formación, por la acción de enseñar, el ser maestras; por lo menos ese es el registro de su memoria. Menos testimonios dan cuenta de la aspiración de continuar sus estudios en carreras liberales como medicina, abogacía o contador público, de las que desistieron por limitaciones económicas o exigencias familiares. Enfatizan el recuerdo de los ex alumnos y los padres que las reconocen en la actualidad como ejemplos de personas y de maestras. En otros casos, el título de maestra les permitió el ascenso social, porque accedieron a un puesto laboral en alguna institución pública como la Ex Entel, órganos de gobierno, entre otros. En palabras de Braslavsky y Birgin, (1992, p. 86) “la opción del magisterio representaba el acceso a una profesión calificada y honorable, cuando la universidad estaba vedada”.

Señalan también el alejamiento que significaba para la familia irse a lugares tan inhóspitos –al ser tan jóvenes–, por lo que aceptaban otras oferta de trabajo que además eran mejor remuneradas. Por esa época, en La Pampa, la demanda de maestros era de los poblados pequeños y distantes de las localidades más desarrolladas.

## **Algunos maestros “políticos” e “intelectuales” reconocidos**

Algunas de las maestras pampeanas entrevistadas, hoy en su condición de docentes jubiladas, más allá de la neutralidad política que caracterizó la formación normalista, puede decirse que complementaron su compromiso intelectual y moral con el gremial en sus prácticas educativas. Asumieron un compromiso político, con el aliento de una sostenida lucha en búsqueda de mejoramiento de las condiciones laborales docentes y de la defensa de la escuela pública. Así lo refrendan los siguientes testimonios:

---

183 Roberto Armani, (2005) Trenel. La Pampa. En Revista “50º Aniversario Escuela Normal Mixta Provincia de San Luis” (p.32). General Pico. La Pampa.



Fui delegada de CTERA, admiré a Alfredo Bravo quien en las conversaciones que teníamos siempre me decía que estaba convencido de que las metas se logran con lucha y de que no hay que renegar de los ideales (M. 2. - 2009 – Sexo F.).

Me acuerdo que nos reuníamos con otras docentes que estudiaban en Santa Rosa. Conocíamos el Estatuto del Docente de Nación, años más tarde nos convocaron para redactar el Estatuto del Docente de La Pampa (M. 35 – 2012- Sexo F.).

Nuestro grupo pertenecía a la Asociación Sarmiento,<sup>184</sup> que superaba la tarea de enseñar en el aula, las actividades que realizábamos estaban motivadas por la solidaridad y el compromiso social. Era más que nada extender la acción educativa a la comunidad y a la cultura general (M. 22. - 2012 – Sexo F.).

Fui escritora desde jovencita y cuando empecé a dar clases les leía mis poesías a mis alumnos. Hoy tengo varios libros publicados. (M. 30. - 2012 – Sexo F.).

El arte plástico me atrapó ya avanzada mi docencia. Presentaba mis muestras en salones municipales, invitaba a mis alumnos. Yo también les daba clases de pintura a ellos una vez por semana. Ahora, ya jubilada, me dedico totalmente a la pintura y viajo con mis muestras por el país. (M. 22. - 2012 – Sexo F.).

En cuanto a un destacado maestro, intelectual pampeano es válido hacer referencia al Profesor Juan Ricardo Nervi<sup>185</sup> (Eduardo Castex, 1921–Santa Rosa, 2004), uno de los intelectuales pampeanos más reconocido. Maestro, escritor, periodista y artista plástico, inició su carrera como maestro rural y luego estudió Pedagogía en la Universidad de Cuyo. Como profesor tuvo una importante actuación en instituciones de diversas ciudades del país, entre otras en la Universidad de Buenos Aires y el Instituto Félix Bernasconi. En 1976 se exilió en México, donde participó en la formación de la Universidad Pedagógica Nacional y desarrolló diversas actividades docentes y literarias. En 1985, de regreso en la Argentina, retomó la docencia en la Universidad Nacional de La Pampa, institución de la que también fue Secretario académico. Escribió obras históricas y antropológicas, poesías, cuentos, novelas, ensayos y canciones. En su obra literaria puede

---

184 Creada en 1909. El art. 1 del Estatuto expresa que como fines: estrechar y mantener los vínculos sociales y profesionales entre los afiliados, estableciendo el apoyo recíproco entre la comunidad educativa de ideales nobles y elevados (...) celebrará reuniones de carácter social, organizará conferencias, certámenes y festivales (...) que hagan efectiva la acción social con el aporte de su cultura intelectual y artística.

185 Puede leerse Juan Ricardo NERVI. Memorias de un normalista pampeano. *Praxis Educativa*, vol. XIII, núm. 13, marzo, 2009. 133-137.

leerse, entre otros, “Agreste”; “Canto lírico al General San Martín”, “Tristán y la calandria” y “Aldea Gringa”.

Fue nombrado profesor emérito de la Universidad Nacional de La Pampa y Asesor *ad honorem* del Ministerio de Cultura y Educación de la Provincia de La Pampa.

Es recordado como un gran asesor de equipos de trabajo, cordial, sencillo, comprometido con proyectos culturales y educativos.

## El perfeccionamiento del magisterio

La modernización pedagógica estará unida a la profesionalización y perfeccionamiento de los maestros encargados de contribuir al desarrollo social, cultural y económico del país. “La escuela necesita ser productiva, en el sentido de que los bienes empleados en la enseñanza rindan un servicio adecuado a las exigencias actuales del país (...)”, expresaba un discurso presidencial, en septiembre de 1959. Al respecto, mayoritariamente los maestros pampeanos de la década se perfeccionaban en el Instituto “Félix Fernando Bernasconi”<sup>186</sup> sobre variadas temáticas, algunas específicas de la tarea docente como las referidas a metodologías de enseñanza; en otros casos, aleatorias a la cuestión docente, pero necesarias en los ámbitos educativos en los que les tocaba ejercer (Primeros Auxilios, Peluquería, Danzas folklóricas, entre varios).

Así lo expresan:

Teníamos las familias en Buenos Aires y las vacaciones las pasábamos allá, y hacíamos cursos en el Bernasconi para ser mejores maestros y después en el Ministerio de Salud Pública, enfermería, era primeros auxilios y de Vacunador. También hice el curso de peluquería porque los chicos estaban en la escuela tanto tiempo y como no había peluquero cerca, yo les cortaba a ellos y a los padres.

(M. 18. Fragmento tomado de entrevista 2010 – Sexo F).

No había mucha oferta de cursos de perfeccionamiento, los hacía con profesores del Instituto Bernasconi.

Mientras estudiábamos hacíamos cursos de danzas folklóricas o españolas (...), también estudiábamos música.

(M. 29. Fragmento tomado de entrevista 2012– Sexo F).

Siento nostalgia por aquellos tiempos en que disfrutamos los Cursos de Perfeccionamiento en el Instituto Bernasconi.

(M. 14. Fragmento tomado de entrevista 2010 – Sexo F).

---

186 Instituto Félix Fernando Bernasconi creado en 1928, en la ciudad de Buenos Aires. Durante la gestión de Marta Salotti – 1958/1964 – y con la participación activa del profesor Juan Ricardo Nervi se convirtió en la institución referente del perfeccionamiento docente y de las investigaciones pedagógicas de esa época.

En el Instituto Bernasconi, dictaba cursos de perfeccionamiento el profesor Ricardo Nervi. Consideraba que la Escuela Normal daría de sí solamente “esa dádiva pobretona de conocimientos rutinarios, verdaderos clisés que repiten el rostro de la fatiga a cada paso, si no se la reestructura integral y científicamente” (1959, p. 9). En su posicionamiento se observará un claro quiebre con la arraigada posición positivista del normalismo pampeano y sus discursos remitirán a la defensa de los principios de la Escuela Nueva.

Alguna de las maestras entrevistadas señala:

Recuerdo a Juan Ricardo Nervi, que nos dictaba cursos en el Instituto Bernasconi. Además de la Dirección General del Instituto llegaban a las escuelas las propuestas metodológicas para ser implementadas en las escuelas. En mi escuela se nos comunicó que debíamos utilizar el método global para la enseñanza de la lecto-escritura.  
(M. 35. Fragmento tomado de entrevista 2012 – Sexo F).

Los cursos se divulgaban a través de la prensa local. Ejemplo de ello lo constituye el caso de un artículo del diario local “La Reforma” del 4 de enero de 1964, en el que se anuncia un curso de perfeccionamiento para maestras titulares de las escuelas primarias nacionales en el citado instituto de Buenos Aires. Se trataba de clases teórico-prácticas, durante los meses de enero y febrero, con una carga horaria de 180 horas.

Se lee textualmente:

Versará sobre distintas asignaturas básicas en la carrera docente, psicología, pedagogía, didáctica relacionada directamente con el niño y la escuela primaria (...) la aprobación del curso requiere porcentaje elevado de asistencia, realización de trabajos prácticos y examen final satisfactorio.

El perfeccionamiento docente estaría ligado a la concepción de ser “mejor maestro”, a su tarea metodológica y a su vínculo con el conocimiento, por lo tanto, se tornaba relevante para obtener mejores desempeños. Aun en ese entonces, las capacitaciones estaban lejos de ser pensadas como “obligación estatal”, ya que si bien podía captarse la intencionalidad de formación de recursos humanos para el desarrollo con óptima calidad desde los discursos del gobierno de turno, no aparecen explícitas como requisito definido y acciones concretas en las políticas educativas provinciales.

## **Algunas conclusiones**

Aún a sabiendas de que las fuentes orales son frágiles y vulnerables, razón por la cual son rechazadas y criticadas algunas investigaciones, los testimonios aportan una visión particular de hechos, contextos, actores que no habían sido

documentados y contribuyeron a favorecer el análisis sobre un período de la historia de la educación pampeana. No se trató de consultas azarosas sino que consolidaron un corpus de informantes cuidadosamente escogidos. A tal punto llega su valor, que valga como corolario en este cierre una nueva cita de una maestra pampeana defensora y difusora del normalismo, asentada en la Revista “50 Aniversario de Escuela Normal Mixta Provincia de San Luis”, (2005), cuyas expresiones sintonizan con la mayoría de los testimonios del magisterio. En ese sentido, aproxima conclusiones que abordarían las autoras de este capítulo sobre la visión del magisterio pampeano acerca de su formación:

La Escuela Normal (...) se ha dicho peyorativamente que ha sido una escuela enciclopedista (...) y uno se pregunta qué tiene esto de negativo, si precisamente uno de los cometidos de la escuela es mostrar al niño y al joven el panorama de los acontecimientos del mundo a través de las épocas (...).

Se ha agregado que ha sido solamente informativa, pero siempre hemos entendido como alumnos y hemos tenido en cuenta como maestros que cada información lleva un aspecto formativo implícito (...)

Y también se la ha censurado el ser racionalista, intelectualista. Efectivamente estos han sido rasgos dominantes de todas las escuelas, pero nunca despojados de, al menos, una cuota de efectividad: “dad al cuerpo y al alma toda la belleza de que son susceptibles”, decían los antiguos. La gimnasia, la música, el dibujo, la literatura, tuvieron siempre importantes espacios en los planes de estudio (...)

Grave acusación fue aquella de ser culpable de la enseñanza memorística, con mucha razón, si se ha pretendido que los niños y jóvenes memorizaran lo que no entendían. Pero dado que somos fundamentalmente memoria es incompresible el desprecio por esta noble facultad que se ha instalado en un cierto momento de la historia de nuestra educación

¿El normalismo ha mostrado sólo disciplinas en compartimentos estancos? El saber del mundo está organizado en disciplinas, cada una de ellas en creciente grado de especialización. Me parece que la mente exige un ordenamiento, a partir del cual se pueden establecer relaciones, hacer la síntesis, lograr la visión holística, totalizadora, de la realidad.

Creo que los normalistas aprendíamos a aprender, aprendíamos a pensar, hemos sido capaces de transferir nuestros conocimientos a las situaciones nuevas, sabedores de que el ser humano se educa durante toda la vida, que la educación debe ser permanente.<sup>187</sup>

Afirma, además, en su extenso texto, que “tal ha sido vivido el normalismo”, tiempos en que los alumnos, aún siendo adolescentes, eran tratados de “usted” con respeto y afecto, considerados “como personas que serían docentes a poco andar”. Y completa diciendo “todo muy formal, sin duda, pero sin que ocasionara

---

187 Victorina Carlassare de Fonteynes. Prof. y Lic. en Letras. Ex Coordinadora Provincial de Enseñanza Media y Superior. En Revista “50º Aniversario Escuela Normal Mixta Provincia de San Luis”. General Pico. La Pampa. 2005, pp 35-36.

perjuicio alguno en el alma de los educandos, quienes siempre han tenido (...) márgenes para el ejercicio de sus libertades esenciales” (p.36).

En el marco de una política educativa desarrollista y bien planificada, el formato tecnicista y normalizador, el predominio de la impronta positivista (se discute si aquí llegó el positivismo puro y duro) conjugado con la propuesta eficientista triunfaba desde el punto de vista mayoritario. La formación normalista pampeana en la década de 1960 podría pensarse como un renovado proyecto homogeneizador de intereses y, a la vez, modernizador. Estas vertientes se perciben claramente en un gran número de narraciones orales y escritas, en los planes de estudio, en los certificados analizados y en los libros de textos observados.

Sin embargo, sería una generalización indebida “rotular” de manera unívoca la formación docente de los maestros de época, ya que pueden observarse tensiones entre los ejes de formación de la escuela normalista de matriz positivista y el posicionamiento de algunos pedagogos y maestros formados en aquel entonces, quienes a través de sus relatos irrumpen con quiebres y rupturas como defensores de las ideas escolanovistas promotoras de la educación hacia una visión más espiritual, integral. Claro que si la Escuela Nueva no entra en Argentina como movimiento unitario, novedoso y progresista, sino reclama un lugar específico y se entronca con los tiempos del positivismo argentino, como puede observarse en la posición de algunos historiadores, el escenario pedagógico resulta más complejo de ser interpretado.

## Referencias bibliográficas

- Alliaud, A. (1993). *Los maestros y su historia: los orígenes del magisterio argentino*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Alliaud, A. y Duschatzky, L. (1991). *Maestros. Formación práctica y transformación escolar*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.
- Bach, H. (1968). *Cómo preparar las clases*. Hannover: Kapelusz.
- Benítez, N, Diez, V. y Díaz Zorita, M. (1984). *La Pampa Total: Aspectos históricos*. Santa Rosa: Centro de Documentación Educativa.
- Birgin, A. (1996). *Viejas y nuevas tensiones en el trabajo docente*. Documentos e informes de Investigación. Buenos Aires: Argentina: FLACSO.
- Bodin, L. (1970). *Los Intelectuales*. Buenos Aires, Argentina: Eudeba.
- Braslavsky, C., y Birgin, A. (Comp.). (1992). *Formación de profesores: Impacto, pasado y presente*. Buenos Aires, Argentina: FLACSO/Miño y Dávila.
- Bregazzi, V. (1963). *Didáctica Especial*. Buenos Aires: Librería del Colegio.
- Cámpoli, O. (2004). *La formación docente en la República Argentina. Trabajo elaborado para el Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina*. Buenos Aires: IESALC.

- Capellacci, I. y Grinberg, S. (1996). *Realizaciones de ayer, banderas de hoy. Banderas de ayer, realizaciones de hoy*. Trabajo de investigación Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires.
- Carnovale, V., Lorenz, F. y Pittaluga, R. (Comp.) (2006). *Historia, memoria y fuentes orales*. Buenos Aires: Memoria Abierta.
- Castillo, S. y Allori, A. (2007). *El magisterio argentino durante el desarrollismo*. Ponencia presentada en las XVIII Jornadas de Investigación de la Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de La Pampa. Santa Rosa, La Pampa.
- Castillo, S. (2009). *La formación docente frente a viejos y nuevos desafíos. Los estudios de formación docente en la UNLPam: rasgos y perspectivas*. Ponencia presentada en Tercer Congreso Internacional de Educación: Construcciones y perspectivas. Miradas desde y hacia América Latina, Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales, Universidad Nacional del Litoral, Paraná, Entre Ríos.
- Davini, M.C. (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.
- Di Liscia, M. H. B. y Maristany, J. (1997). *Mujeres y Estado en la Argentina. Educación, salud y beneficencia*. Buenos Aires: Biblos.
- Di Liscia, M. S. (2004). Médicos y maestros. Higiene, eugenesia y educación en Argentina, 1880-1940. En G. Salto y M. S. Di Liscia (Eds.), *Medicina y educación en la Argentina: imágenes y prácticas (1880-1940)*, (pp. 37-64). Buenos Aires: EdUNLPam.
- Escudé, C. (1990). *El fracaso del proyecto argentino. Educación e ideología*. Buenos Aires: Instituto Torcuato Di Tella.
- Freire, P. (1975). *Pedagogía del Oprimido*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- Grupo de Editores (1967). *Vademécum del Docente*. Buenos Aires: R.O.A.
- Habermas, J. (1989). *El discurso filosófico de la modernidad*. Buenos Aires: Taurus.
- Laguarda, P. y Fiorucci, F. (eds.) (2012). *Intelectuales, cultura y política en espacios regionales de Argentina*. Buenos Aires: Biblos.
- Lanzillotta, M. (2011). *Con la pluma y la palabra los grupos intelectuales emergentes en el Territorio Nacional de La Pampa*. Tesis inédita de Maestría. Santa Rosa, La Pampa, Facultad de Ciencias Humanas, UNLPam.
- Lionetti, L. (2007). *La misión política de la escuela pública. Formar ciudadanos de la república (1870-1916)*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Manganiello, E. y Bregazzi, V. (1956). *Historia de la Educación, General y Argentina*. Buenos Aires: Librería del Colegio.
- Manganiello, E. (1962). *Didáctica General*. Buenos Aires: Librería del Colegio.
- Marcuse, H. (1967). *El fin de la utopía*. (3ª ed.). Buenos Aires: Siglo XXI.
- Municipalidad de la Ciudad de Santa Rosa. (1992). *Libro del Centenario (1892-1992)*. Santa Rosa: Extra.

- Nervi, J. R. (2009). Memorias de un normalista pampeano. *Praxis Educativa*, vol. XIII, (13) 133-137.
- Plotkin, M. (2007). *Mañana es San Perón*. Bs. As.: EDUNTREF.
- Puiggrós, A. (1995). *Discursos pedagógicos e imaginario social en el peronismo (1945-1955)*. Tomo VI. Buenos Aires: Galerna.
- (2002). *Qué pasó en la Educación Argentina desde la Conquista hasta el presente*. Buenos Aires: Galerna.
- Ricoeur, P. (2004). *La memoria, la historia y el olvido*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Rockwell, E. (1985). (Comp.). *Ser maestro, estudios sobre el trabajo docente*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Rockwell, E. (1995). *La escuela cotidiana*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Schwarzstein, D. (1991). *La historia oral. Universidad Autónoma Metropolitana*. Buenos Aires: CEAL.
- Solari, M. (1978). *Historia de la Educación Argentina*. Buenos Aires: Paidós.
- Somoza Rodríguez, M. (2006). *Educación y Política en Argentina (1946-1955)*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Southwell, M. (1997). Algunas representaciones de la formación docente en la historia educativa reciente. El legado del espiritualismo y el tecnocratismo (1955-1976). En A. Puiggrós (Dir.) *Dictaduras y Utopías en la historia reciente de la educación argentina (1953-1983)*. Tomo VIII. (pp. 105-113). Buenos Aires: Galerna.
- Suasnábar, C. (2004). *Universidad e Intelectuales: educación y política en la Argentina (1955-1976)*. Buenos Aires: FLACSO/Manantial.
- Varela, P. (2011). Disputas y negociaciones en el campo pedagógico argentino. Influencia de los saberes escolanovistas sobre el sistema educativo público nacional 1930-1943. En *Educación, Lenguaje y Sociedad* N° 8 (75-105). Buenos Aires: Miño y Dávila

## Fuentes impresas

### 1. Leyes, decretos, resoluciones, programas y certificaciones

- Ley de Educación Común 1420, 1884. [http://www.bnm.me.gov.ar/erecursos/medar/historia\\_investigacion/1880\\_1910/politicas\\_educativas/ley\\_1420.php](http://www.bnm.me.gov.ar/erecursos/medar/historia_investigacion/1880_1910/politicas_educativas/ley_1420.php)
- Resoluciones y Decretos del Poder Ejecutivo Nacional, del Ministerio de Educación y Justicia y de la UNLPam (varios).
- Programa de formación de maestros de Escuela Norma Mixta “Provincia de San Luis”. General Pico, La Pampa. 1955.
- Programas de Educación Democrática para los Ciclos de Enseñanza Primaria, Secundaria, Normal, Especial, Superior y Técnica, Ministerio de Educación

y Justicia de la República Argentina. Ministerio de Educación y Justicia de la República Argentina. Bs. As. 1956  
Certificados de Estudios otorgados por la Subsecretaría de Cultura y Educación de la Provincia de La Pampa. 1962-1969.  
Muestra fotográfica de la Escuela Mariano Moreno, La Pampa, 1963.

## 2. Diarios y Revistas

Diario *La Reforma*, General Pico, La Pampa. 1960 a 1970.  
Revista *El Monitor de la Educación Común* (BNM), Ministerio de Educación. Palacio Pizzurno. Reservorio: Sala del Tesoro, Buenos Aires, 1881 a1960.  
Revista *La Obra*, Biblioteca Nacional de Maestros (BNM), Ministerio de Educación. –Palacio Pizzurno. Reservorio: Sala del Tesoro, Buenos Aires, 1958 a 1963.  
Revista *Homenaje a la Primera Promoción de la Escuela Normal Mixta Provincial Mariano Moreno* (1963). Ingeniero Luiggi, La Pampa.  
Revista *50º Aniversario Escuela Normal Mixta Provincia de San Luis* (2005). General Pico, La Pampa.

## Fuentes orales

Entrevistas a maestros y maestras de Escuelas Primarias, La Pampa. 2009-2012.



# CAPÍTULO

# 7

Lisandro Hormaeche

## **Escenas de *la familia* en los libros de texto en la educación primaria pampeana (1955-1966)**

## Introducción

La educación ha sido contemplada de modo aparentemente contradictoria como un bien cultural, como conservadora de cultura y como transformadora de esta. Todas esas caracterizaciones relacionan educación e historia puesto que subrayan el hecho de que cada sociedad, en cada época histórica ha defendido una determinada concepción de la educación y de las formas de practicarla.

En Argentina, el objetivo del modelo de educación afianzado hacia fines del siglo XIX fue el de la socialización política, esto es, la formación del soberano. Partiendo de considerar que, a lo largo del siglo XX, se redefinió ese objetivo, de acuerdo con los diferentes contextos sociales, nuestro interés es estudiar la realidad educativa a través de los textos y manuales escolares que se utilizaban en la provincia de La Pampa durante el período 1955-1966. Esta realidad deviene compleja por las situaciones políticas, sociales y económicas que la atraviesan pero, sobre todo, por la diversidad de actores e instituciones que caracterizan a la cultura escolar. A partir del tratamiento de las macro-políticas, en diálogo permanente y necesario con una perspectiva analítica micro, será posible reconsiderar las periodizaciones y comprender la dinámica de la función de los textos en la cotidianeidad escolar.

El propósito de este trabajo es mostrar el tratamiento del concepto de familia en los libros escolares de la educación primaria pampeana a través del análisis de los textos y de las imágenes y aportar, desde múltiples miradas, al estudio de la historia de la educación pampeana en el período indicado. Siguiendo a Teobaldo y García (2000), el texto escrito constituye el campo de la ideología en tanto existe un terreno común de los significados de connotación y las imágenes que los ilustran condensan o concentran el mensaje escrito, refuerzan desde su propia connotación, la dimensión ideológica.

Los textos han sido seleccionados del total de las fuentes recabadas bajo el criterio de reiteración de edición y permanencia en el uso, particularmente en las escuelas primarias de la ciudad de General Pico, en la zona norte de la provincia de La Pampa. Los once libros de lectura que se analizaron han tenido vigencia a lo largo del período estudiado (incluso algunos con remanencia en algunas zonas de la provincia, hasta entrada la década de 1980).

## Educación y tiempos desarrollistas

Si el contexto nacional estuvo marcado por profundas situaciones políticas, la joven provincia no quedó ajena a dichos avatares. El 20 de junio de 1951, mediante la Ley 14.037, se provincializó el Territorio Nacional de La Pampa. El 29 de enero de 1952 se sancionó la primera Constitución de la Provincia Eva Perón, pero el golpe de estado de 1955 la dejó sin efecto. La provincia de La Pampa (como se la llamó luego de derrocado el peronismo) no escapó a la realidad del país y el Doctor Ismael Amit adhirió al mandato frondicista. Es designado Interventor de la Provincia, a él se le debe la normalización institucional ya que bajo su intervención se sancionó la constitución de 1960. El bloque de su partido, siguiendo su pensamiento, aprobó una constitución de marcado corte progresista, en lo social y económico.

Hacia 1958, “las autoridades provinciales habían creado catorce escuelas primarias a las que concurrían 1020 alumnos por un centenar de docentes. A fines de la década del cincuenta, se crearon en Santa Rosa los dos primeros colegios provinciales; en 1957, el Colegio Nocturno “Héctor A Guiñazú” y posteriormente la Escuela Agrotécnica.” (Billorou y Sánchez, 2011, p. 139). Asimismo, y en respuesta a los lineamientos de las políticas educativas nacionales, las Escuelas Industriales “se fusionaron a inicios de la década del sesenta con las ‘Escuelas Fábricas’ y adquirieron dinamismo y fuerte protagonismo como destino de las trayectorias educativas” (140).

Según la *Reseña de la obra ejecutada por el gobierno de la Provincia de La Pampa (1958-1960)*, durante el gobierno del Dr. Ismael Amit, la enseñanza primaria estuvo vinculada a las políticas nacionales, fundamentalmente en lo que refiere a la concurrencia de los docentes, en calidad de becados y con el auspicio oficial, al curso de Alfabetización y Números en Color Caleb-Catengo, realizado en San Martín de Los Andes (Neuquén), el mismo curso que luego se aplicaría, de manera parcial, en la Escuela Provincial Manuel Belgrano de la ciudad de Santa Rosa y que, desde el gobierno provincial, tenía la intencionalidad de proyectarse como una necesidad en los establecimientos educativos del Oeste pampeano.

La Dirección General de Educación participó en las reuniones de la Comisión Permanente de Coordinación Escolar (desarrolladas en la ciudad de San Miguel de Tucumán) en 1960, cuyo objetivo fue aprobar los Programas Básicos Comunes de la Enseñanza Primaria. A partir de ellos, la jurisdicción elaboró y aprobó los programas analíticos de enseñanza.

## Las representaciones y la idea de *familia*

Las teorías de la representación social, vinculadas a la psicología social y a la sociología, señalan con frecuencia que es posible conceptualizar a partir del conocimiento previo y que este ha sido configurado mediante representaciones

construidas colectivamente; pues, la sociedad misma da los instrumentos del pensar a los individuos. Además, toda representación social es una orientación para conductas sociales (Moscovici, 1979; Jodelet, 1984).

La complejidad del concepto de representaciones sociales reside en la articulación de diversas características que difícilmente se pueden integrar en una sola unidad, sin dejar flexibilidad en sus interconexiones. En este sentido, dicho concepto relaciona varios aspectos que acercan a la comprensión de la realidad de las otras personas, como la experiencia personal, el sistema cultural en el que se desenvuelven, la sociedad y el grupo social con el que se relacionan (Ibáñez, 1988; Banchs, 1991).

Denise Jodelet (1984) considera que la noción de representación social involucra lo psicológico o cognitivo y lo social; fundamenta que el conocimiento se constituye a partir de las experiencias propias de cada persona y de las informaciones y modelos de pensamiento que recibimos, a través de la sociedad. Vistas desde este ángulo, las representaciones sociales surgen como un proceso de elaboración mental e individual en el que se toma en cuenta la historia de la persona, su experiencia y construcciones personales propiamente cognitivas (Banch, 1991). Al respecto, Álvarez (1995) señala que las representaciones sociales articulan campos de significaciones múltiples y que son heterogéneas. Llevan las trazas de los diferentes lugares de determinación, pueden articular elementos que provienen de diferentes fuentes que van desde la experiencia vivida hasta la ideología reinante. Son una forma de conocimiento que tiene un carácter colectivo e individual. Esto coloca a las representaciones en dos universos teóricos relacionados con las determinaciones sociales y con la conceptualización.

Es importante mencionar que la aprehensión de la realidad se construye a partir de la propia experiencia de las personas pero, a la vez, de la interacción que establece con otras, por lo que puede decirse que el conocimiento que se adquiere en este proceso es construido y compartido socialmente. En esta afirmación encontramos que en la persona influye lo que la sociedad le transmite a través del conocimiento elaborado colectivamente y que esto incide en cómo se explica la realidad y como actúa. Jodelet (1984) coincide con esta idea cuando define las representaciones sociales como una forma de conocimiento socialmente elaborado y compartido, orientado hacia la práctica y que concurre a la construcción de una realidad común a un conjunto social. Lo social se puede interpretar de varias maneras: por medio del contexto concreto en que se sitúan las personas, por la comunicación que se establece entre ellas y por los marcos de aprehensión de valores, culturas, códigos e ideologías relacionadas con el contexto social en que se encuentran inmersas (Banchs, 1991).

Vistas de esta forma, las representaciones sociales se relacionan, directa y exclusivamente, con el sentido común de las personas, debido a que forman parte de la propia realidad de los seres humanos. Asimismo, son un producto social y, por lo tanto, el conocimiento generado es compartido colectivamente. Podría considerarse, entonces, además de las realidades estrictamente personales, realidades sociales que corresponden a formas de interpretación del mundo,

compartidas por todos los miembros de un grupo, en un contexto dado (Banchs, 1991). Por otra parte, Roger Chartier (1992) afirma que la representación colectiva es una articulación de varias cuestiones: la realidad que está construida por los distintos grupos que componen la sociedad; las prácticas que tienden a hacer reconocer una identidad social, a exhibir una manera propia de ser en el mundo, a significar en forma simbólica un *status* y un rango y las formas institucionalizadas y objetivadas gracias a las cuales los representantes marcan en forma visible y perpetuada la existencia del grupo, de la comunidad o de la clase.

La realidad social es una realidad construida y en permanente proceso de construcción y reconstrucción. En este proceso, que podría decirse que es a la vez cultural, cognitivo y afectivo, entra en juego la cultura general de la sociedad pero también la cultura específica en la cual se insertan las personas, las que en el momento de la construcción de las representaciones sociales se combinan. Esto nos indica que toda persona forma parte de una sociedad, con una historia y un bagaje cultural pero, a la vez, pertenece a un recorte de la sociedad con la que comparte otras ideologías, normas, valores e intereses en común que, de alguna manera, la distingue como parte de otros grupos y sectores sociales (Banchs, 1991).

El estudio de una sociedad a través de la cultura se realiza por la representación por la que los individuos y colectivos dan sentido a su mundo. El concepto de representación enlaza tres grandes realidades: las representaciones colectivas en las que los individuos incorporan las divisiones del mundo social y organización de las pautas de percepción y apreciación; formas de exhibición del ser social o poder político, a través de ritos o símbolos; y representación de una identidad social o poder dotados de estabilidad. Chartier (2007) plantea pues una historia de las representaciones cruzadas con las prácticas sociales, es decir, con una noción de apropiación consistente en las operaciones para dotar de sentido al mundo.

Por otro lado, Elizabet Jelin (1998) afirma que el concepto clásico de familia parte de un sustrato biológico ligado a la sexualidad y a la procreación. La familia es la institución social que regula, canaliza y confiere significado social y cultural a estas dos necesidades. La familia es la encargada de la socialización primaria, es el primer mundo que se le presenta al niño y el que lo va a determinar para su posterior desarrollo evolutivo. Los modelos de familia fueron cambiando de acuerdo a diferentes contextos históricos.

Ahora bien, en este trabajo centraremos la mirada en la familia tipo. En efecto, esa familia es la denominada patriarcal (padre, madre e hijos que naturalmente fueron creados para esa situación de convivencia y reproducción biológica y, en cierta medida, sociocultural). En ese ámbito, se advierte que subyacen relaciones de poder. El rol de la mujer se limita a la reproducción, a la alimentación y, en todo caso, a las tareas domésticas.

Es preciso señalar, “que lo que se des-estructura no es la familia sino una forma de estructuración de la familia tradicional, la familia patriarcal, en la cual el jefe de familia tiene poder de control y decisión sobre los otros miembros” (Jelin, 1994, p. 28). El declive del modelo patriarcal comenzó cuando la base de la vida

social y su existencia dejó de ser la tierra, cuando la sociedad pasó a organizarse en ciudades dejando de lado a los feudos. En ese momento, las relaciones sociales se modificaron y las demandas individuales, en el interior de la familia misma, empezaron a tener lugar.

Existen criterios que determinan los roles en la familia, el sexo y la edad son algunos de ellos. La mujer se ocupa de la domesticidad, el hombre de los roles más jerárquicos y los niños y ancianos dependen de los económicamente activos. Estas cuestiones también entran en el debate cuando las mujeres empezaron a reclamar sus propios derechos: una mayor igualdad en la distribución de la carga doméstica y un mayor reconocimiento social. La lucha por la autonomía personal que inicialmente fue patrimonio de los hijos por liberarse del poder del padre se ha extendido a la relación entre géneros.

En el modelo tradicional de familia, la división entre géneros y edades se torna evidente: las mujeres no pueden trabajar fuera de su hogar, mientras los varones adultos deben estar todos trabajando. En la década de 1930, el mundo femenino era el mundo privado. Para las mujeres, la calle era sinónimo de vicios y prostitución. “La educación de las mujeres estaba orientada a prepararla a ser mejores madres, anfitrionas y amas de casas.” (Jelin, 1994, p. 43).

Si bien, la historia nos muestra un incremento en la integración de las mujeres en el mundo del trabajo, en diversas situaciones, en lugar de ser súbditas de un señor y ocuparse de las tareas domésticas de su hogar, pasan a ser empleadas domésticas dependientes de un patrón. En América Latina, la etapa de cambios significativos fue en la década de 1960, cuando se da una mayor participación de las mujeres jóvenes solteras, pero también una oportunidad importante para acceso al trabajo extradoméstico de las mujeres casadas, lo que tuvo importantes consecuencias en la conformación de la familia y en la organización doméstica.

Cuando la tipificación social de lo que es femenino y masculino comienza a alterarse, el modelo de estructuración de la familia patriarcal se ve amenazado por familias que tratan de organizarse en busca de un mayor reconocimiento individual de cada uno de los integrantes y, de esta manera, lograr procesos de individuación que permitan el reconocimiento de hombres y mujeres como sujetos de derechos.

El cambio en las participaciones económicas de las mujeres no implica una transformación profunda del hogar. No hay igualdad en la distribución de roles. Las mujeres se tienen que hacer cargo por “naturaleza” de sus hijos, de alimentarlos, vestirlos, atender a cuestiones higiénicas. Pareciera que todas esas funciones, en nuestra sociedad, “son cosas de mujeres”.

## **La importancia de los textos escolares**

Un texto escolar es un instrumento de la praxis educativa sistemática y su discurso es parte integral del discurso educativo general. De esta manera, el texto

y su contenido representan un fragmento de la formación discursivo-ideológica que llamamos educación. En ese marco, se inscribe el texto escolar: en el espacio educativo y su discurso (Carbone, 2003). Los libros de texto son materiales deliberadamente producidos para su empleo sistemático por parte de escolares y docentes (Kauffman y Rodríguez, 1993). Los textos son el soporte físico de los contenidos de la cultura que, si bien nutren y ejercen un efecto coercitivo sobre las orientaciones de los actores sociales individuales, son anteriores a ellas y no coinciden con ellas, en otras palabras, aunque son componentes de sus acciones son distinguibles de ellas (Wainerman y Heredia, 1999).

Choppin (1980) considera que para tener una visión completa del mensaje educativo que la institución escolar transmite por el canal del libro impreso, se debe tomar en cuenta, no solamente el manual –objetivo de estudio privilegiado por los investigadores, especialmente por razones metodológicas– sino también las obras (diccionarios, libros de bibliotecas escolares, etc.), cuyo carácter escolar no reside en la concepción, sino en el empleo o uso. En consecuencia, para el historiador francés los libros escolares se definirían así: “(...) los libros convertidos en escolares como consecuencia de su uso permanente y generalizado en el contexto de la escuela” (Choppin, 1980, p. 6).

Rincón (1993) enfatiza en la relación entre el texto escolar y el currículum, así considera:

Por lo general, se emplea el término “texto escolar” o “manual” para referirse a un medio auxiliar de la enseñanza, cuyas características son: material impreso, constituido por textos impresos e imágenes. Contenidos determinados por los programas curriculares, generalmente presentados con brevedad en secuencias didácticas, sistematizadas y ordenadas. El estudiante es el usuario principal, para un uso más que todo individual. En las prácticas actuales también los maestros y padres de familia se convierten en usuarios, quienes por otro lado, solo tienen como fuente casi única de consulta este libro (Rincón, 1993, p. 4-5).

Uno de los objetivos básicos de la “agencia de imposición cultural” es transmitir las orientaciones valorativas oficiales y tratar de lograr que los futuros ciudadanos adapten a ellas su comportamiento social. Y en esta transmisión, “los libros de lectura desempeñan un papel central: constituyen el instrumento de socialización formal por excelencia” (Wainerman y Heredia, 1999, p. 23).

Para Bourdieu, el concepto de campo intelectual recorta un espacio social relativamente autónomo, dotado de una estructura y una lógica específicas. Se trata de “un sistema de relaciones entre posiciones sociales a las que están asociadas posiciones intelectuales o artísticas” (Altamirano y Sarlo, 1980, p. 21). Partiendo de la definición anterior, sostenemos que el campo intelectual actúa como árbitro en la aceptación de lo que es y no es legítimo en el interior del campo mismo. En este proceso de arbitrariedad, se legitiman ciertas voces en detrimento del silenciamiento de otras. Lo legitimado en el campo intelectual llega, mediante la trasposición didáctica, a los libros de textos y manuales escolares, dando

continuidad a la autonomía del campo intelectual. Esta autonomización – que implica la constitución de un dominio dotado de normas propias de legitimación y consagración– es siempre un resultado histórico que aparece ligado a sociedades determinadas (Altamirano y Sarlo, 1980, p. 14). De esta manera, dadas ciertas coyunturas históricas, se reconfigura el campo y ciertos escritores marginados se convierten en centro de las propuestas editoriales.

Quien produce un texto escrito no se conecta con la sociedad global, ni siquiera con su clase de origen o de pertenencia, de manera directa, sino a través de la estructura del campo intelectual. De esta manera, el campo intelectual define si el texto es “oficial” o de “vanguardia”, intelectual “integrado” o “marginal”, etc. Y esta posición determina el tipo de participación en el “capital cultural” de una sociedad en un momento dado.

Así, el campo intelectual aparece como un sistema de relaciones que incluye obras, instituciones y un conjunto de agentes intelectuales (desde el escritor al editor, desde el artista al crítico, por mencionar algunos aspectos del circuito. Cada uno de estos agentes “está determinado por su pertenencia a este campo: en efecto, debe a la posición particular que ocupa en él propiedades de posición irreductibles a las propiedades intrínsecas” (Bourdieu, 1967, p. 24). La lógica que rige el campo intelectual es la de la lucha o competencia por la legitimidad cultural y esta competencia específica tiene sus instancias también específicas de consagración: academias, salones, entre otros, de modo que la consagración no se identifica necesariamente con el triunfo comercial de una obra, aunque a veces el éxito de público pueda operar también como momento de legitimación (Altamirano y Sarlo, 1980, p. 15).

En cualquier comunidad compleja, con intereses diversos y proyectos diferentes, coexisten distintas versiones del pasado, pero entre tantas voces, la del Estado es la más fuerte. Para el Estado, construir un relato de nacionalidad aceptable para la sociedad fue y sigue siendo una tarea esencial (Romero, 2004). En la voz del Estado se ven reflejadas distintas acciones, como la de los historiadores que ponen a su servicio el prestigio de su saber y las editoriales que editan los textos, confluyendo los intereses de ambos con los del Estado: formar un *argentino ideal*.

Según Alain Choppin y Fabiola Rodríguez (1992), en la mayoría de los países del mundo, la reglamentación que se aplica a los textos escolares difiere considerablemente de aquella que rige para otras obras. Es generalmente más estricta porque se considera que los textos se dirigen a los niños o adolescentes todavía influenciados y estas obras constituyen, con mucha frecuencia, el único contacto con la cultura de lo escrito. El grado de libertad del que gozan los autores que redactan los textos escolares y los maestros que los utilizan puede ser extremadamente variable, según la idea que el poder político tenga de su misión educativa y según los procedimientos que este insta para controlar su ejecución.

En el marco de esta investigación, es preciso indicar que todos los textos escolares revisados se aprobaron mediante la implementación de dos reglamentos emanados del Consejo Nacional de Educación: uno del año 1953 y otro del año 1957. El primero era el *Reglamento de concurso, estudio y aprobación de textos*



*de lectura para la enseñanza primaria*, del año 1953. Este, en sus 32 artículos, pormenoriza los detalles de las condiciones y el trámite para la aprobación, la constitución de las comisiones evaluadoras y la selección de los textos para su uso en las escuelas. Esta aprobación, en el marco del citado reglamento, tenía validez por dos años (a partir de la fecha en que era aprobado) y debía contener una serie de requisitos obligatorios. Por ejemplo, para los textos de Primero Inferior, debía presentarse, además del texto en sí mismo, una guía metodológica para uso del maestro (Artículo 8° Inc. 1.a). En caso de las cantidades de lecturas, por ejemplo para 4°, 5° y 6° grados, debían ser iguales para varones y niñas y con “ídem interés común” (Artículo 8° Inc. 1.c). Los libros y textos que finalmente recibían la aprobación de parte de la Comisión que actuaba a ese efecto, estaba, indefectiblemente, limitada por sus integrantes. El reglamento estipulaba una Comisión permanente que estaba “presidida por un inspector general e integrada por cinco inspectores técnicos, uno por cada una de las restantes inspecciones Generales y de la Dirección de Instrucción Religiosa” (artículo 21°). Es decir, hay cuestiones ideológicas y de política estatal muy presentes en ella que, más allá de algunas excepciones, ajustan las decisiones a las están “políticamente” correctas.

El segundo reglamento era el de *Concurso y Elección de textos de lectura. Reglamentación para su estudio, selección y concurso*, del año 1957. Este estaba compuesto por setenta y un artículos que, al igual que en el reglamento anterior, se aclaraban las pautas y requisitos de presentación y criterios de selección de los textos. La validez, si se obtenía la aprobación definitiva del Consejo, era de seis períodos escolares. Entre algunos criterios de selección podemos nombrar las condiciones didácticas y el contenido literario (Artículo 52°), los elementos ilustrativos (artículo 57°) y la presentación material de las obras (artículo 58°).

Mario Carretero afirma que “la historia escolar brinda contenidos que se estructuran como narración oficial de la experiencia del pasado común, a los que se agrega una importante carga emotiva destinada a crear identificación (con los próceres y ‘hombres de la patria’) y un sentimiento de lealtad y pertenencia, fortalecido por el uso de los símbolos patrios, los íconos y los himnos de la rutina escolar” (Carretero 2007, p. 39). En este sentido, la historia de la provincia de La Pampa y la estructuración de su sistema educativo no están ajenas a estas características.<sup>188</sup> La tardía provincialización del Territorio Nacional plasmó en el sistema educativo una fuerte impronta normalista que reflejaba un ferviente deseo de formar ciudadanos. Esta formación era sostenida mediante una ardua tarea

---

188 Las escuelas normales formaron maestros de excelente calidad, aptos para sustentar el vasto proyecto educativo. Si bien entre los normalistas había varones, predominaron las mujeres, que encontraron allí uno de los pocos campos abiertos para su desarrollo profesional. Afirma Tedesco (2003) que “Las razones de (la expansión) del sistema educativo parecen encontrarse en las necesidades políticas del régimen, cuya estabilidad dependía de la educación de las masas y de la acción de *élites* locales con capacidad de dirección (...) La escuela normal y por consiguiente, la carrera de magisterio, tuvieron en la práctica desde su origen un bajo nivel de prestigio social. Esto estuvo motivado en gran medida porque al no tener un carácter preparatorio para la universidad, concurrió a ella un alumnado de condición social más baja que el de los colegios nacionales y, fundamentalmente, compuesto por mujeres” (p.154, 158).

en la escuela; utilizaba todos los actores y elementos que estaban a su alcance: maestros, ritos, actos, manuales y normativa.

Los objetivos sociales de la enseñanza de la historia nacional suelen dirigirse al ámbito de la socialización, al de las actitudes y, por consiguiente, al terreno identitario. Este último constituye una proyección para cualquier nación y su presencia podrá advertirse en el escenario educativo de distintas formas, explícitas o implícitas. Así, entre este tipo de objetivos, podemos referirnos a la valoración positiva del pasado, el presente y el futuro del propio grupo social, local y nacional; la valoración positiva de la evolución política del país y la identificación con características, hechos y personajes del pasado.

Estas ideas fueron inicialmente estimuladas con el proyecto de la Generación del 80, cuyos integrantes tuvieron interés por los estudios y la enseñanza de la historia nacional y se impulsó la celebración de las fiestas patrias y los homenajes a los héroes, la construcción de estatuas y monumentos, el relevamiento de sitios históricos y la creación de museos (Bertoni, 1992). La discusión en torno a la idea de entender la nacionalidad fue vista desde dos perspectivas enfrentadas que marcaron, por mucho tiempo, a la Argentina: por un lado, los que pensaban que la nacionalidad se construiría en el futuro como resultado de la mezcla de todos sus componentes; y por el otro, los que, más allá del orden legal, consideraban a la nación como la expresión de una singularidad cultural, cuyos rasgos (ya establecidos en el pasado) referían a un ser nacional único y preservable de forma inalterada.

Asimismo, “la historia escolar en numerosos casos recibe influencias de la historia popular y cotidiana y guarda estrecha y compleja relación con la historia académica” (Carretero, 2007, p. 39). Se crean, de esta manera, fuertes procesos de construcción de identidades (locales, regionales o nacionales), no sólo en el imaginario colectivo sino también en los corpus académicos que sostienen la enseñanza de esa historia nacional “única y verdadera”. Esta historia se (re) inscribe en los textos escolares, ya que “toma un discurso y adopta una voz –que suele ser unívoca– como si fuera propia, asumiendo en su nombre la verdad del conocimiento, a la vez que reproduce el supuesto horizonte de conocimiento de sus destinatarios directos: los niños e indirectos; los docentes” (Carretero, 2007, p. 76).

Siguiendo a Silvia Grinberg (1997), en un texto escolar se entrecruzan diferentes decisiones que responden a los diferentes contextos que contribuyen a dar forma a lo que se considerará como conocimiento a enseñar en la práctica escolar:

Por un lado la selección de contenidos a enseñar que se elaboran en el nivel del diseño curricular, seguidamente las lecturas de las necesidades surgidas en el espacio áulico que realizan las editoriales acerca de las demandas, y en tercer lugar los criterios propios de cada editorial acerca de lo que debe ser enseñanza y cómo debe hacerse (Grinberg, 1997, p. 3).

Aquello que en principio puede parecer como una eficaz herramienta, una extensión del docente que cada niño lleva en su mochila, en realidad, ocupa un primer plano e invierte los términos: es la voz del libro de texto la que habla a

través del docente y no al revés. De esta manera, el libro de texto enajena la voz del docente —como voz que enseña—, cercena la voz del alumno —como voz que aprende— transformándose en eficaz instrumento cultural y político de reproducción de los valores que encarna el discurso formador del ciudadano ideal.

## Nuevos tiempos ¿nuevos textos?

Rubén Cucuzza y Pablo Pineau afirman:

En las décadas que siguieron a la caída del primer peronismo el libro de texto siguió cambiando y se fue diversificando, lo que – junto con el resto de los cambios sociales y culturales – comenzó a modificar las escenas de lectura escolar en los primeros momentos, los gobiernos de la así llamada “Revolución Libertadora” apelaron a una rápida reimpresión de textos anteriores al peronismo y a textos peronistas a los que se les arrancaba las páginas que hacían referencia al llamado “régimen depuesto”. Una nueva camada, impresa en 1958, buscó desterrar las imprevistas peronistas. En esos años, fue tan obligatorio no leer *La razón de mi Vida* como obligatorio lo había sido en 1952, y la Nueva Argentina paso a ser la Segunda Tiranía. [...] el discurso moralizador no era tan explícito (Cucuzza y Pineau, 2002, p.343).

El texto abandonó su condición de soporte de la oralidad y paulatinamente fue cambiado y adecuado a los nuevos requisitos políticos e ideológicos del poder de turno. En ese contexto, una gama de publicaciones aparecieron y dieron forma a los recursos didácticos que los maestros podían considerar para la enseñanza de los contenidos prescriptos en el currículum. Sin embargo, la condición de aprobación de los textos, por parte del Ministerio de Educación de la Nación, seguía siendo la prueba fiel de que el control ideológico (más que científico) pautaba, en cierta medida, los contenidos que se desarrollarían en sus páginas. Hecha esta aclaración, detallamos a continuación algunos de los textos que se aprobaron desde los organismos correspondientes del sistema educativo y se publicaron durante el período estudiado. Estos libros tendrán varias reediciones durante los gobiernos de Frondizi, Illia e incluso la ‘Revolución Argentina’ de Onganía (y reimpressiones hasta la década de 1980, en alguno de los casos).

- *Ruta Gloriosa*. Libro de lectura para Cuarto Grado, de Arturo Capdevila y Julián García Velloso [1957] de la Editorial Kapelusz fue reeditado incluso hasta 1967, aprobado por el Consejo Nacional de Educación (Expediente 6303/57) y por el Ministerio de Educación de la provincia de Buenos Aires (Resolución 2869/57).
- *Primeras Luces*. Libro de lectura para Primer Grado Inferior, de Silvio Eguren (1957), Luis Lasserre y Cía. S. A., aprobado por el Consejo Nacional de Educación por Expediente N° 19558/P/1957.

- *Alfarero*. Libro de lectura para Quinto Grado, José Forgione [1942] de la Editorial Kapelusz, 9ª Edición, de 1967.
- *El árbol que canta*. Libro de lectura para Tercer Grado, de Martha A. Saloffi, [1957] de la Editorial Kapelusz S. A., 7ª Edición, Febrero de 1979, reedición 26º 1987.
- *Manual Estada para Segundo Grado*, editado por Angel Estrada y Cía. S. A. – Editores, 1956.
- *Voces de América*. Libro de lectura para Sexto Grado de Guillermo Iacobucci y Juan Vitale, de la Editorial Kapelusz, 1967.
- *Mañana de Sol*. Libro de lectura para Tercer Grado, de Juana Baila de Ronco, de la Editorial Kapelusz, 1957 (sexta edición de octubre de 1967).
- *Panoramas de América*. Libro de lectura para sexto grado, de Juana Caso de Sedano Acosta, de la editorial Kapelusz, (Décima edición 1969).
- *Elevación*. Texto de lectura para quinto grado, de Pedro B. Franco y Cesáreo Rodríguez, Editorial Luis Lasserre & Cía. S. A. Editores, 1934 (reimpresión de 1960). Aprobado por el Consejo Nacional de Educación por Expediente N° 19558/P/57.
- *Paz y trabajo*. Libro de lectura para cuarto grado, de Carmen N. Hermo, Editorial Troquel, 1957.
- *Rocío*. Libro de lectura para Segundo Grado, de Julia Crespo, Editorial Kapelusz, 1957. Aprobado por el Consejo Nacional de Educación (Expediente N° 6126-57) y por el Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires (Resolución N° 2658/57) (Quinta edición 1960).

## La familia en los textos escolares

Toda construcción identitaria conlleva a la constitución de pares de oposiciones binarias. Para el caso de la construcción de la identidad nacional argentina, estos se cristalizan con la puesta en marcha de la matriz normalista: *civilización / barbarie*. Esa “identidad nacional”, fuertemente influida por las ideas positivistas y conductistas en los métodos de enseñanza y aprendizaje, caracterizó el sistema educativo durante gran parte del siglo XX. Con matices, se constituyó como “idea homogénea” de enseñanza, determinando no sólo las prácticas de los actores (docentes), sino también reproducida en las ediciones de los distintos textos escolares.

La construcción discursiva de la organización sociocultural comprende procesos de recíproca identificación. Si el discurso es una organización de sentido funcional para la cultura en cuyo seno se produce, todo texto encierra además de su mensaje superficial, un conjunto de discursos. Los discursos producidos, en una cultura, pueden analizarse según dos grandes categorías: los discursos reproductivos que tienden a la conservación del sistema cultural y los discursos productivos que tienden a modificar ese sistema. La cultura, entendida como un todo sistémico cuyas partes se constituyen como discursos que interactúan con

las otras mediante textos, consiste en una tensión entre los discursos productivos y los reproductivos (Guérin, 1992). Dicho esto, el análisis a partir de la categoría de *familia* —asociada a la unidad de socialización primaria y ligada a las “buenas” prácticas y conductas necesarias para la construcción de la ciudadanía— guía esta sección. Para organizar el análisis, abordaremos la familia, la madre, el padre y la idea de patria, como construcciones interconectadas y atadas al ideal de ciudadano de la república que se busca formar.

## La familia

La generalidad de los textos presenta una fuerte alusión a la familia como ámbito de seguridad y protección, así como el lugar a cual se añora volver (aún en la inmediatez de las actividades):

Rosita está pasando el día en la quinta de una amiga. Después de almorzar, descansa, con otros niños, a la sombra de un árbol. Todos hablan y ríen; pero ella parece que no escuchara. -¿Qué hará mamá? —piensa Rosita-. Y Eduardito, ¿estará durmiendo? ¿Papá se habrá ido a la oficina? ¿Se acordarán de mí? Yo los extraño mucho. Esta casa es muy hermosa, pero prefiero mi hogar, pues, aunque muy humilde, para mí es el mejor del mundo porque allí están los seres que más me quieren y que yo adoro (*Mañana de Sol*, 1957, p. 3).

En este caso, la niña expresa su deseo de estar con la familia, esperando el regreso al seno familiar, lugar donde están los seres queridos, donde hay seguridad. En posible que el ideal de familia sea una constante discursiva en la construcción del ciudadano ideal, ya que este debe pertenecer a una familia modelo o ideal sobre la cual la Nación se construye. Es factible también encontrar descripciones de esa familia en la voz de los niños que relatan cómo son sus familias, por ejemplo, en la lectura “Mis padres” del libro *Primeras Luces*:

Mi linda mamita y mi buen papá... No hay nada en el mundo que yo quiera más, y los dos me adoran con cariño igual. Cuando bien me porto -¡qué felicidad!- caricias y besos en premio me dan. Ojalá que siempre, por siempre jamás, encuentre a mi lado a mamá y papá (*Primeras luces*, 1957, p. 83).



Esta construcción de *la familia* se refuerza desde lo visual (en este caso en el mismo libro de lectura citado) con imágenes como las siguientes:

*Primeras Luces...*, 1957,  
p. 23

También suele estar representado este ideal en el acto de la comida familiar, por ejemplo, compartiendo la cena o el almuerzo y tomando, como temas de conversación, preocupaciones comunes para adultos y niños.

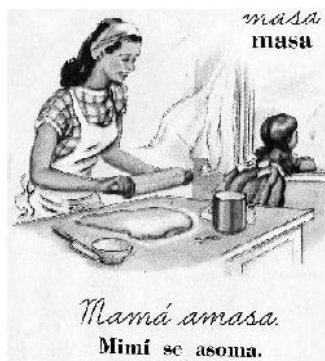
En el libro de lectura *Rocío*, la familia remite a la familia nuclear (papá, mamá y dos hermanos). Los padres suelen comentar, por ejemplo, en algunas de las lecturas, que el “barrio donde viven fue construido por esfuerzo propio y ayuda mutua” (*Rocío*, 1960, p. 24).

En otras secciones se hace referencia a las tareas de las niñas en el marco del seno familiar:

Plácida es una chica muy comedida. Ayuda a su mamá en las tareas de la casa. Lava, plancha, cuida las plantas y cocina. Causa placer verla con el plumero quitando el polvo, especialmente después que ha soplado el viento (...) (*Primeras Luces*, 1957, p. 74).



*Manual Estrada...*, 1956: 144.



*Paz y trabajo...*, 1957, p. 23

O bien, suelen representarse en las imágenes de las tareas de la madre y la niña que se ubica en un espacio, al menos desde el discurso, que en un futuro le tocará ocupar:

En el recorrido por las páginas de los libros analizados, se puede evidenciar cómo se construye la figura en torno a la familia y los roles que cada uno tiene en ese núcleo. Por ejemplo:

Adelaida y Andrés son hermanos. Están haciendo los deberes. De pronto pide Adelaida:

- Por favor, ¿le sacas punta a mi lápiz?- Toma

- ¡Gracias! - Por favor, Andrés...

- Mamá, Adelaida no hace más que molestar. ¡Así no puedo hacer los deberes!

- No es cierto, mamá; yo no lo molesto. Sólo le pido que me ayude.

- Está bien; pero no debes recurrir a tu hermano a cada instante. Ya lo oíste: él también tiene que hacer sus deberes.

- Yo todo se lo pedí por favor.

- Pero mamá, con un por favor a cada instante es como para cansar a cualquiera.

- Ten paciencia, Andrés; eres el mayor y debes ayudar a tu hermana.

- Y usted, mi hijita, a ver si aprende a arreglarse sola” (*El árbol que canta*, 1957, p. 92).

Si bien el lugar de parentesco que ocupan los personajes es cambiante, el esquema tradicional es el que se impone. Un padre presente con su figura fuerte, robusta tanto física como simbólicamente que lidera el seno familiar, proveyendo los bienes y siendo el sostén que la familia necesita. La madre ocupa un segundo plano. Cuando la familia está constituida en pleno retrato, siempre secunda al padre y la mujer es la compañera y madre de los hijos. Cuando aparece sola, tiene otras atribuciones que le permiten constituirse en un ideal de mujer (sea por la crianza de los hijos, por sus habilidades manuales o por sus consejos en el transcurso de su vida a los hijos y/o nietos).

Los niños suelen estar siempre acompañados por adultos, excepto que los textos o imágenes estén representando puntualmente alguna actividad. Siempre dan cuenta de seres en proceso de aprendizaje en lo que a temas de adultos se refiere, con espacios para el juego y la recreación, pero atados a los ideales que debe aprender como futuro ciudadano de la república. Las responsabilidades, valores y obligaciones atraviesan las lecturas en las que los niños son instados a aprender y poner en práctica esas enseñanzas.

Algunas imágenes de la familia tradicional que ofrecen los libros a sus lectores:



*Manual Estrada...*, 1956, p. 148



*Paz y trabajo...*, 1957, p. 50



**En familia**

Hay otras situaciones en que los hábitos familiares quedan mucho más explícitos en la lectura que el manual ofrece: “¡Benjamín! ¿Acabarás de tomar la sopa? ¡Te he dicho muchas veces que en la mesa se come y se calla!” (*El árbol que canta*, 1957, p. 30).

La idea que subyace constantemente es la de una casa ordenada, limpia, con niños y niñas que obedecen a sus padres. Se trata de un contexto ideal si se piensa en el período estudiado, en el cual cobra suma relevancia el concepto de trabajo.

Mamá dice que si Dios nos dio las dos manos, es para que las usemos. Por eso ella nos enseña a trabajar. Mi hermanito le dice a veces:- Mamá, mis dos manos son muy chicas para trabajar.

Y mamá le contesta: - Las manos chiquitas hacen trabajos chiquitos. Y en eso me parece que tiene razón mi mamá. Ya sabemos barrer, secar los platos y los cubiertos, poner la mesa, hacer algunos mandados... A veces mamá dice: - ¡Pobres las madres que no tienen dos hijos como yo, para que las ayuden!” (*El árbol que canta*, 1957, p. 60).

## La madre

La situación de construir espacios cálidos cuando se refiere al núcleo familiar es constante en los discursos presentes en los textos escolares. Sin embargo, de todos los actores familiares, la figura de la madre es la que tiene mayor fuerza:

(...) La madre, sentada junto a la cama de más pequeño, cose a la luz de la lámpara. Entre sus dedos, un poco cansados por los quehaceres del día, la agujita va y viene sobre la tela desgastada. ¿Por qué no te acuestas madre? – le dice uno de los niños.

Porque aún no he terminado hijo mío (...) (...) ¡Cómo te ingenias para disimular la pobreza, con un remiendo o un zurcido tan fino, que apenas se ve! (...) (*Alfarero*, 1967, pp. 5-6).

También es una imagen que impulsa, desde las primeras lecturas, un ideal y una representación determinada por la sociedad de ese momento:

La figura de la madre, en ocasiones, suele asimilarse a la de una “maestra”, pues debe educar en ciertos comportamientos que son útiles para la socialización. También es quien enseña a los niños el cuidado del cuerpo, como en el ejemplo que transcribimos a continuación:



*Primeras Luces...*, 1957, p. 18



Mamá no quiere que me toque los ojos con las manos sucias, ni que me los restregue. Dice que los ojos son muy delicados y que hay que cuidarlos mucho.

¿Qué cosa, no? ¡Porque yo no soy nada delicada!

- Mamá, ¿por qué hay que cuidar tanto los ojos?

- Porque ellos son las ventanitas que nos permiten ver (...) (*El árbol que canta*, 1957, p. 60).

La madre es el ideal de las niñas. El fuerte discurso que otorga sentido a los roles que se explicitan y esperan en la sociedad cuando se transformen en jovencitas o futuras esposas y madres.



*Manual  
Estrada...,  
1956, p. 149*

Esta figura maternal trasciende espacios y tiempos, pues aún en su vejez o, incluso, aún su desaparición física, sigue estando presente. En la lectura titulada “Mi madre” del libro *Elevación*, la madre está muerta pero se la evoca, en la voz del ahora hijo adulto, rememorando la figura maternal ausente, pero a la vez fundamental:

Si tu imagen en esta tarde plácida y alegre, se animara, como a una niña te llevaría de la mano; adivino cuánto me haría sonreír tu inexperiencia y cuánta alegría me trajera el saberme hijo de tu ser infantil... (*Elevación*, 1960, pp. 35-36).

También los hijos adultos expresan el amor y la admiración por esa figura maternal; se agrega a la idea de familia, respeto y formación ciudadana; también, un respeto por la figura de las personas mayores, de sus conocimientos y de su contribución a la formación individual de los hijos. En el libro *Panorama de*

*América* se presenta una imagen que acompaña el texto en la cual se evidencia esta situación. La imagen da cuenta de un hijo abrazando a su madre mayor. Cargado de emotividad, el acto implica un reconocimiento a la figura materna por parte de un hombre adulto que ha podido formarse y ser parte de la sociedad:



*Panoramas de América*, 1952, p. 293

En consonancia con la imagen, el texto que la acompaña afirma:

Hay una mujer que tiene algo de Dios por la inmensidad de su amor, y mucho de ángel por la incansable solicitud de sus cuidados; una mujer que siendo joven tiene la reflexión de una anciana, y en la vejez trabaja con el vigor de la juventud (...); una mujer que siendo vigorosa se estremece con el vagido de un niño y siendo débil se reviste a veces con la bravura de un león (...) (*Panoramas de América*, 1952, p. 293).

## El padre

En varias ocasiones las distintas lecturas daban cuenta de actividades cuyo espacio de trabajo se compartía entre padre e hijo, haciendo mención al esfuerzo y sacrificio del adulto por el bienestar de los menores. Esto corría del centro del discurso el rol benefactor que había tenido el Estado, durante el gobierno peronista hasta 1955 y que se reflejaba en los textos escolares. Por ejemplo, en una lectura se expresa:

Mi padre trabajaba y yo estaba a su lado. Con tabloncitos y alambre se preparó un andamio. Trajo después ladrillos, hizo después el barro. Y cuando estuvo listo, dio comienzo al trabajo. Era domingo. (...)Él continuó

su obra; yo me quedé pensando: tu labor padre mío, vale más que mi canto (*Voces de América*, 1967, pp. 213-214).

Suelen encontrarse también ejemplos en relación a la difícil tarea que debe llevar a cabo un hombre que ya no cuenta con la ayuda de su esposa. El padre viudo pasa a tener un lugar en los textos; se resaltan virtudes en momentos de crianza de los hijos, incluso en situaciones extremas como la enfermedad:

¡Qué malo había estado el chiquillo! Más de cuatro veces creyó su padre que se le quedaba entre las manos; que se le quedaba el cuerpecillo mísero y enflaquecido, mientras el alma se escapaba a buscar a su madre, que debía andar por el cielo o bien cerca, hacía cosa de dos años (...) El padre le daba agua, le arropaba luego y le hablaba muy poco y muy bajo, como si quisiera quitar al sueño todo pretexto para no llegar a la cama de su hijo (...) Su niño, era, después de la voluntad de Dios, la única razón que para vivir tenía aquel hombre (*Elevación*, 1960, pp. 171-172).

El padre que cría a su hija suele estar asociado a la figura de los próceres. En una lectura referida a la crianza que el Gral. José de San Martín proporcionó a su hija, se hace referencia al precio que el prócer puso a sus besos:

En uno de esos días, San Martín se enteró de una falta cometida por Merceditas. Al verla, la condujo a un lugar apartado de la sala de recepción del colegio y, dominando sus sentimientos, le dijo: “Hija querida; sé que has sido observada. Mucho lo lamento, pero hoy no te besaré y mañana no vendré a buscarte”. (...) el poner San Martín semejante precio a sus besos, hizo que la niña observara, desde aquel día, una conducta y aplicación ejemplares. Tal era su afán por merecer de su querido padre esas muestras de cariño (*Voces de América*, 1967, pp. 99-100).

Este mismo relato se repite en una lectura del libro *Ruta Gloriosa* (1957, pp. 100-102). La misma historia destaca el interés del General San Martín por la instrucción y educación de Merceditas (al ubicarla en la mejor pensión escolar para niñas de Bruselas) y hace alusión, en este caso nuevamente, al precio a pagar por las faltas que la niña pudiere cometer: la negación del paseo dominical o el beso de su padre.

Todo ciudadano de la república debe estar formado en los ideales que la patria necesita. Y en este sentido, la familia es el ámbito de aprendizaje de muchos de estos requisitos. El carácter esencial de la patria, su capacidad para atravesar el tiempo sin verse modificada impone a los niños una obligación permanente: de respeto hacia el pasado, de acción común en el presente y de responsabilidad de mejoramiento material y espiritual hacia el futuro, siempre bajo la luz de los valores que definen la identidad de la patria y del ser argentino (Romero, 2004). Estas características de la patria enseñada pueden verse representadas en el siguiente fragmento:

-¿Y la patria tiene padres, como yo?  
 -¡Claro! ¡Los padres de la patria son los hombres que la defendieron, y los que trabajaron para hacerla fuerte y libre!  
 -¿Y tiene hijos la patria?  
 -¡Oh! ¡Tiene muchos hijos! Todos nosotros que la queremos tanto, somos sus hijos.  
 -Señorita, ¿cómo se hace para querer a la patria?  
 -Hay que ser bueno, estudiar y trabajar.  
 -¡Y yo que a veces no estudio la lectura!  
 -¡Ten cuidado! Mira que la patria se entristece!  
 -Para que la patria no esté triste, le diré bien fuerte: “¡Te quiero mucho, patria!” y le mandaré un beso. ¿Le parece que así se alegrará?  
 -Seguramente que sí. Pero más le gustará si le dices eso mismo, después de haber estudiado la lectura. Porque sólo con hablar no se arreglan las cosas.  
 -¡Lo mismo me dice mi mamá, cuando me porto mal y después le quiero dar un beso!” (*El árbol que canta*, 1957, p. 43-44).

Lo patriótico se proyecta sobre la totalidad de los comportamientos cotidianos, pero adquiere un carácter particularmente intenso en el momento de prescribir la actitud que debe seguirse frente a los símbolos patrios, cuyo carácter permanente demuestra la grandeza de la patria frente a lo efímero de cada uno de los hombres. En los manuales revisados, hay muchos ejemplos que se reiteran: el himno nacional argentino, la escarapela, la bandera, las figuras de monumentos históricos como el cabildo o la casa histórica de la independencia. Todos los símbolos se reproducen con cierta regularidad. Sin embargo, haremos aquí referencia a dos casos que, visualmente, impactan en las imágenes que plasman los libros: la bandera y la escarapela. Ambos ocupan una página en su descripción, con dibujos que exaltan los colores celestes y blancos, niños jugando y hombres y mujeres conmovidos ante la “grandeza” de ellos. En el caso particular de la bandera, es común encontrar un retrato de Belgrano que enmarca la creación de la insignia nacional en un contexto contradictorio: la guerra y la calma en las orillas del río Paraná. Veamos los ejemplos:

-¿Por qué hemos de hacer la guerra con los mismos colores del adversario? –se pregunta-. Nos hace falta una bandera. Sí; una bandera que sea nuestra: signo viviente de la nacionalidad que estamos creando, alma de la patria (*Del Solar Nativo*, 1948, p. 43).

También se refleja en la poesía La escarapela:

Simbólica escarapela  
 de cinta celeste y blanca,  
 en tus pliegues hay la tierna  
 caricia de una mirada,  
 y el punto final de un beso  
 que nos ofrece la patria. Miguel A. Camino (*El árbol que canta*, 1957, p. 42).

La nota de patriotismo aumenta en las páginas que refieren a los símbolos. A los protagonistas de los distintos libros se los hace partícipes de la patria, al dialogar con los símbolos mismos, al permitirse tomar cada uno de ellos y construir ese nosotros argentino. Es fundamental entender este discurso en el contexto de la década estudiada, en procesos que van desde un gobierno democrático como el de Frondizi hasta gobiernos de facto como el de Onganía. Sin embargo, el símbolo de ese nosotros patriota parece inmutable, anterior, sin cuestionamientos para el niño que lee.

Este deber ser se complementa con notas importantes de civismo. En algunos de los textos escolares consultados, aparecen citas textuales de artículos de la Constitución Nacional que refieren a la libertad de las personas, a la participación ciudadana e, incluso, a los deberes como habitantes de la nación. Generalmente, la cita está acompañada de una fuerte descripción que exalta el concepto de patria, del lugar que ocupa en la vida de los hombres y de las obligaciones que implica honrarla:

La patria es sagrada. La patria encarna lo más precioso y lo que es más caro a nuestros sentimientos. El recuerdo de los hombres que contribuyeron con el sacrificio de sus vidas a emanciparla y a cimentar su grandeza, acrece nuestro patriotismo y nos señala la ruta del deber (...) Ningún deber más importante que el que nos manda a acudir en defensa de la patria amenazada: obligación ineludible, expuesta en el artículo 21 de la constitución Nacional, con las siguientes palabras: *‘Todo ciudadano argentino está obligado a armarse en defensa de la patria y de esta Constitución...’*. Si la República Argentina fuese, algún día, atacada correríamos todos a empuñar las armas y a cooperar a la defensa común, con el mismo coraje de aquellos hombres y de aquellas mujeres cuyo heroísmo ha dado a nuestra historia páginas inmortales (*Del solar nativo*, 1948, pp. 159-160).

La idea de patria suele estar asociada a la idea de “preparación para”. Los hombres que la patria necesita se deben preparar desde niños para poder hacerla grande. “La Patria necesita niños estudiosos y buenos. La Patria te espera” (*Rocío*, 1960, p. 36). En el modelo de preparación para la vida adulta, la vida del niño es el juego.

En la familia de *Rocío*, los niños y sus padres se reúnen a la hora del almuerzo, momento en que lo importante es la conversación que mantienen, a veces, sobre el trabajo del padre que hizo posible la presencia del alimento sobre la mesa, a veces, sobre costumbres de otros países. “La conversación con los padres es el alimento de la mente” (*Rocío*, 1960, p. 56).

Nótese que la alusión a la grandeza de la patria está explícitamente vinculada con la historia nacional, con el relato que sostiene, a través del tiempo, la identidad del ser nacional, que se funde en la expresión misma del ciudadano ideal que necesita (contemporáneamente a la edición del texto escolar) el país. Ese sentido de pertenencia que se quiere constituir está vinculado a un mito de origen, “(...)

se puede decir que todas las sociedades han inventando mecanismos para producir y reproducir sus identidades colectivas. Estos mecanismos están precisamente vinculados a los ‘mitos de origen’” (Plotkin, 2007, p. 16).

## Algunas conclusiones

De lo expuesto hasta aquí, podemos asegurar, en primera instancia, que los textos escolares presentan una resignificación de la matriz sarmientina al construir como modelo de la identidad nacional un nosotros inclusivo con características que reafirman ese ser que pretende construir el Estado. Este breve recorrido, centrado en el análisis de once textos, nos ha permitido relevar diversas representaciones de familia instaladas en los dispositivos didácticos en uso en las escuelas primarias de General Pico en la zona norte de la Provincia de La Pampa.

Es posible afirmar que, en el período, se va construyendo una imagen de sociedad ideal en la que el ciudadano nace, crece y conforma familias ideales. Se construye también una sociedad que mira las marcas del progreso; se destaca el desarrollo tecnológico y se invisibiliza la cuestión social, cristalizando roles y funciones de los actores, evitando el conflicto y propendiendo una sociedad armónica. El adulto trabaja; el niño feliz vive en el seno de la familia, en un mundo de infancia no tocado por los problemas sociales, económicos o políticos, preparándose para esta nueva vida atravesada por las marcas ideológicas y políticas del contexto sociocultural.

El libro de texto (como herramienta) está ligado a la intención política hegemónica que conlleva, implícitamente, la propuesta editorial en relación a las categorías que definen las representaciones de familia, ciudadanía o la constitución misma de la identidad. Esta situación implica una tensión entre la posibilidad de que el libro oficie de proveedor de llaves o peligros, ya que en sus páginas, hay palabras que se presentan como las claves para construir el mundo y la tradicional función de mero reproductor de saberes.

## Referencias bibliográficas

- Altamirano, C. y Sarlo B. (1980). *Conceptos de sociología literaria*. Buenos Aires: La Nueva Biblioteca / Centro Editor de América Latina.
- Álvarez, C. (1995). *Los Jóvenes, Las drogas y el alcohol. Un estudio de sus representaciones sociales*. Santiago de Chile: CIDE.
- Baila de Ronco, J. (1957). *Mañana de Sol. Libro de lectura para Tercer Grado*, (6ª Edición). Buenos Aires: Kapelusz.
- Banchs, M. (1991). Representaciones sociales: pertinencia de su estudio y posibilidades de su aplicación. *Boletín de AVEPSO*, XIV, 3-16.

- Bertoni, L. (1992). Construir la nacionalidad: héroes, estatuas y fiestas patrias, 1887-1891. *Boletín del Instituto de Historia Argentina y Americana "Dr. E. Ravignani"* (1992). Número 5. 77-110.
- Billorou, M. J. y Sánchez L. (2011). La Pampa: por el camino de la educación. En A. Lluch y M. S. Di Liscia (Ed.). *Historia de La Pampa II. Sociedad, Política y Economía de la crisis del treinta al inicio de un nuevo siglo*. (pp. 131-149). Santa Rosa: EdUNLPam.
- Bourdieu, P. (1967). *Problemas del estructuralismo*. México: Siglo XXI.
- Capdevila, A. y García Velloso J. (1957). *Ruta Gloriosa. Libro de lectura para Cuarto Grado*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Carbone, G. (2003). *Libros escolares. Una introducción a su análisis y evaluación*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Carretero, M. (2009). *Documentos de identidad: la construcción de la memoria histórica en un mundo global*. Buenos Aires: Paidós.
- Caso de Sedano Acosta, J. (1969). *Panoramas de América. Libro de lectura para sexto grado*. (10ª Edición). Buenos Aires: Kapelusz.
- Chartier, R. (1992). *El mundo como representación. Historia cultural entre práctica y representación*. Barcelona: Gedisa.
- Chartier, R. (2007). ¿Existe una nueva historia cultural?. En S. Gayol y M. Madero (Eds.) *Formas de historia cultural*. (pp. 29-46). Buenos Aires/Los Polvorrines: Prometeo, Buenos Aires/ UNGS.
- Choppin, A. (1980). La historia de los manuales escolares: un estudio global. *Historia de la Educación* 9. 1-25.
- Choppin, A. y F. Rodríguez (1992). Los manuales escolares: la cuestión. En J. Pérez Siller. *La "decouverte" "de l'Amérique. Les regards sur l'autre à travers les manuels scolaires du monde*. (pp. 293-297). Paris: L'Harmattan/Georg-Eckert-Institut.
- Consejo Nacional de Educación (1957). *Concurso y Elección de textos de lectura. Reglamentación para su estudio, selección y concurso*. Buenos Aires: CNE.
- Crespo, J. (1957). *Rocío. Libro de lectura para Segundo Grado*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Cucuzza, R. y P. Pineau (2002). Introducción. En Cucuzza (Dir.) y Pineau (Codir.) *Para una historia de la enseñanza de la lectura y escritura en Argentina* (pp. 11-32). Buenos Aires: Miño & Dávila.
- Dirección General de Enseñanza Primaria (1953). *Reglamento de concurso, estudio y aprobación de textos de lectura para la enseñanza primaria*. Buenos Aires: DGEP.
- Eguren, S. (1957). *Primeras Luces. Libro de lectura para Primer Grado Inferior*. Buenos Aires: Luis Lasserre.
- Forgione, J. (1957). *Alfarero. Libro de lectura para Quinto Grado*. (9ª Edición) Buenos Aires: Kapelusz.
- Franco, P. y Rodríguez, C. (1934). *Elevación. Texto de lectura para quinto grado*. (Reimpresión de 1960). Buenos Aires: Luis Lasserre.

- Grinberg, S. (1997). Texto y contexto de los libros escolares. En AA.VV. *Textos escolares en Iberoamérica. Avatares del pasado y del presente. Actas del II seminario internacional.* (pp. 1-10). Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.
- Guérin, M. (1992). *Texto, reproducción y transgresión. La relectura de las Crónicas de Indias como testimonio de la modernidad.* Buenos Aires: Asociación Amigos de la Literatura Latinoamericana.
- Hermo, C. (1957). *Paz y trabajo. Libro de lectura para cuarto grado.* Buenos Aires: Troquel.
- Iacobucci, G. y Vitale, J. (1967). *Voces de América. Libro de lectura para Sexto Grado.* Buenos Aires: Kapelusz.
- Ibáñez, T. (1988). *Ideologías de la Vida Cotidiana.* Barcelona: Sendai.
- Jelin, E. (1998). *Pan y afectos. La transformación de las familias.* Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Jelin, E. (1994). Familia, crisis y después... En C. Wainerman (Comp.) *Vivir en familia.* (pp. 23-47). Buenos Aires: UNICEF/Losada.
- Jodelet, D. (1984). La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En S. Moscovici. *Psicología social II* (pp. 469-494). Barcelona: Paidós.
- Kauffman, A. M. y Rodríguez, M. E. (1993). *La escuela y los textos.* Buenos Aires: Santillana.
- Lynch, J., Cortés Conde, R., Gallo, E., Rock, D., Torre, J.C., de Riz, L. (2001). *Historia de la Argentina.* Barcelona: Crítica.
- Novaro, M. (2010). *Historia de la Argentina (1955-2010).* Buenos Aires: Siglo XXI.
- Manual Estada para Segundo Grado* (1956). Buenos Aires: Estrada.
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público.* Buenos Aires: Huemul.
- Plotkin, M. B. (2007). *Mañana es San Perón.* Buenos Aires: EdUNTREF.
- Puiggrós, A. (2013). *Qué pasó en la educación argentina: Breve historia desde la conquista hasta el presente.* Buenos Aires: Galerna.
- Romero, L. (2001). *Breve historia de la Argentina contemporánea.* Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Romero, L. (Coord.) (2004). *La Argentina en la escuela: La idea de Nación en los textos escolares,* Buenos Aires: Siglo XXI.
- Saloffi, M. (1957). *El árbol que canta. Libro de lectura para Tercer Grado* (7ª Edición). Buenos Aires: Kapelusz.
- Tcach, C. (2003). Golpes, proscripciones y partidos políticos. En D. James. (Dir.) *Nueva historia Argentina Tomo IX: Violencia, proscripción y autoritarismo (1955-1976).* (pp. 17-62). Buenos Aires: Sudamericana.
- Tedesco, J. (2003). *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1945).* Buenos Aires: Siglo XXI.



Wainerman, C. y Heredia, M. (1999) *¿Mamá amasa la masa? Cien años en los libros de lectura de la escuela primaria*. Buenos Aires: Universidad de Belgrano.



**UNLPam**

Santa Rosa, LP, Enero de 2015