Facultad de Ciencias Humana, sede General Pico

CARRERA: Licenciatura en Ciencias de la Educación.

TITULO: "Las concepciones y prácticas del control social en los ámbitos educativos pampeanos de educación primaria ruralizada (1930-1955)".

AUTOR: Eduardo Alexis Tourn.

DIRECTORA: Silvia Libia Castillo.

AÑO: 2017.

INDICE

Introducción.....3

CAPITULO 1: Objeto de estudio, problematización y enfoque metodológico.....6

Fundamentación.....6
Problema de investigación.....7
Objetivos.....8
Vinculación del problema con el área de conocimiento específico.....9
Hipótesis de trabajo.....10
Estado del arte.....11
Metodología.....18

CAPITULO 2: Breve contexto histórico: políticas a nivel nacional y provincial (1930-1955*)*.....21

2.1 El contexto nacional y provincial (1930-1955).....21
2.2 La situación política del Territorio Nacional Pampeano y su reconfiguracion a provincia.....22
2.3 El sistema educativo pampeano a fines del siglo XIX y primera mitad del siglo XX..26
2.4 La concepción de ruralidad y educación rural para el peronismo.....31

CAPITULO 3: Prácticas del control social en el ámbito educativo rural (1930-1955). Rupturas y continuidades en el proceso educativo. Análisis de categorías.....35

3.1 El control social en las instituciones educativas rurales de época.....35
3.2 Hegemonía y subalternidad: relaciones entre los actores escolares.....38
3.3 La construcción y ejecución de autoridad y poder. Dominación y movimientos en las prácticas educativas rurales.....42
3.4 La disciplina en la década de 1930.....47

CAPITULO 4: Educación peronista en debate: Estado, Iglesia y escuela.....56

4.1 Complejización de la mirada, sobre conceptos, actores y funciones.....56
4.2 La Iglesia Católica en la educación primaria rural.....57
4.3 El rol de los actores institucionales: adoctrinamiento en la escuela, con especial énfasis en los inspectores.....62
4.4 La autonomía laboral en los inspectores escolares, en tensión con adoctrinamiento peronista.....73
4.5 Los actores sociales y el higienismo en las escuelas rurales. El posicionamiento de los inspectores escolares.....79

Conclusiones.....83

Fuentes primarias.....91

Bibliografia.....92

Anexo: Fuentes primarias de archivos de Escuelas Primarias Rurales (fotos y escritos)….98

Introducción

Esta tesis surge en el marco del proyecto de investigación en historia de la educación denominado "*Actores, prácticas y discursos en el campo educativo en el territorio pampeano, primera mitad del siglo XX"*[1] en el cual quien escribe fue investigador. La misma aborda las concepciones y las prácticas de control social en la educación primaria ruralizada entre los años 1930 y 1955.

El foco está puesto en el análisis de diferentes prácticas de control social dentro del ámbito educativo rural primario y en el modo que eran concebidas y abordadas por los directivos, docentes, estudiantes e inspectores, actores sobre quienes recaían las normas y controles dentro de las instituciones educativas de las que formaban parte, entre 1930 y 1955 en La Pampa.

Es necesario señalar que el proceso de investigación recorre cuatro años de construcción de conocimientos explicitados y socializados oportunamente en distintas instancias académicas (jornadas de investigación, congresos, etc.) En este sentido, es menester pensar este trabajo como la conjunción de varias etapas por las que fue mutando y sufriendo transformaciones. En un primer momento se partió del análisis del concepto de "disciplina" y se analizó cómo era considerado dentro de las instituciones educativas rurales de nivel primario por parte de diferentes actores, haciendo especial énfasis en los estudiantes y su valoración acerca de las normas escolares y el respeto por la autoridad.

Con posterioridad, se observó la necesidad de incluir a otros actores institucionales, como el caso de los docentes, para comprender el estudio de la "disciplina" y ofrecer una mirada explicativa sobre el rol de los mismos en la puesta en práctica de modelos disciplinarios; y de este modo, pensar la posibilidad de interpretarlos en términos de **relaciones** institucionales y sociales. Se abrió el campo para el abordaje de conceptos como el de hegemonía y el de subalternidad. Ambas categorías fueron útiles en pos de entender cómo se manifestaban en la acción educativa, qué tensiones existían y de qué manera operaba la disciplina escolar, en la década de 1930. Para esto se fueron examinando y revisando propuestas y prácticas que respondían a modelos pedagógicos imperantes, los

1 Proyecto aprobado bajo Resolución Nº 145/12 CD FCH-UNLPam. Directora: Lionetti, Lucía. Codirectora: Castillo Silvia (2012-2014). Extensión del Proyecto bajo Resolución 057/14 FCH-UNLPam (a 2015), el cual plantea como objetivo general estudiar el proceso alfabetizador promovido por la escolarización pública en el territorio nacional pampeano durante la primera mitad del siglo XX reconstruyendo las políticas educativas, las prácticas educativas y la acción de los sujetos sociales.

cuales podrían considerarse hegemónicos y subalternos. Por lo tanto, el trabajo en esta etapa se enmarcó dentro de la línea de estudio teórica propuesta por el Centro de Estudios Subalternos de la India[2]. De modo tal, que se realizaba una primera aproximación en lo que respecta a recuperar prácticas e ideas en torno a la disciplina escolar para reflexionar sobre sus nuevas connotaciones en un contexto político e ideológico. Se rastreaba hasta qué punto esa voluntad de represión propia de las experiencias de gobiernos llegados al poder por un golpe de Estado, en el marco de un Estado autoritario, repercutió en el universo escolar rural pampeano y en la relación entre docente y alumno y, si a pesar de esa circunstancia político-ideológica, era factible encontrar experiencias subalternas en la escuela.

En relación con lo dicho hasta aquí, con el objetivo de estudiar y profundizar el control social en las escuelas primarias rurales, fue que se decidió investigar a los inspectores escolares porque, justamente, se trataba de actores que históricamente han referido al estereotipo de actores sociales "inmiscuidos y controladores" con poder y abocados a la vigilancia y supervisión.

El marco referencial a abordar era prometedor en cuanto a los caminos a seguir. Por lo tanto, se contaba con una base epistemológica y conceptual para realizar un estudio más provechoso con mayores oportunidades de inclusión de categorías que no sólo abarcarían a la década de 1930 en cuanto a la autoridad y la disciplina, sino también el análisis del primer y segundo peronismo (1946-1955), una etapa de la historia argentina polémica y debatible. Se buscaba interpretar al peronismo en esta etapa histórica en términos educativos, sin descuidar la construcción anterior, focalizándola en categorías de análisis propias tales como adoctrinamiento y/o autonomía dentro de las instituciones educativas. No obstante, esta decisión no significaba desatender conceptos analizados, como el poder, la dominación o la autoridad sino que se ampliaba el espectro conceptual.

Al final del proceso de investigación, paulatino y gradual de armar- desarmar, de incluir categorías y sin descuidar el hilo articulador que se iba construyendo en consonancia con la recolección y análisis de fuentes empíricas nuevas fue que se definió el recorte del

2 Refiere a un grupo de historiadores de Asia que se centran en el análisis de diferentes sociedades poscoloniales y post imperiales que fue fundado por Guha, R y otros autores. Algunos trabajos que se pueden rescatar para conocer sobre dicho grupo y su expansión al contexto latinoamericano son: Scott James (2003) *Los dominados y el arte de la resistencia*. Bilbao: Era; Tenti, M, M (2012) *Homogamia, cultura y creencias: Los estudios culturales, la Historiografía y los sectores subalternos.* Trabajo y sociedad. Versión ISSN 1514-6871. Trab. Soc. No. 18 Santiago del Estero ene/jun. 2012;

espacio: la ruralidad y la educación rural adquirió relevancia desde el punto de vista conceptual y teórico. Se admitió la necesidad de pensar a los actores institucionales analizados dentro de dicho contexto y escenario particular, esto fundamentado en capitulo uno.

En este relato puede observarse como el proceso de construcción del objeto de estudio fue reacomodándose a medida que se iban incorporando nuevos elementos de análisis sobre la base de un eje articulador: las prácticas de control social.

CAPITULO 1: Objeto de estudio, problematización y enfoque metodológico

Fundamentación

El por qué de la elección del tema de estudio de esta tesis tiene su razón de ser en varios aspectos a considerar. Una primera justificación apunta a pensar las prácticas de control social en la educación primaria rural entre 1930 y 1955 en el Territorio Nacional Pampeano, posteriormente provincia[3], por ser área de vacancia su tratamiento en cuanto a exhaustividad y complejidad.

En segundo lugar, lejos de ser pretencioso, cuando se pensó en el análisis pormenorizado de la temática se hizo evidente la existencia de categorías de análisis que era necesario analizar ya que le daban al objeto de estudio una complejidad mayor para comprender el escenario de control social en el ámbito educativo en estudio; categorías que quien escribe fue estudiando en su trayecto como investigador en el campo de historia de la educación (poder, adoctrinamiento, autonomía o autoridad).

En tercer lugar, sobre la base de fuentes empíricas primarias encontradas se advirtió que era interesante la posibilidad de interpretar y reinterpretar un conjunto de experiencias particulares y colectivas escolares que mostraran la manera de entender el control social, el posicionamiento institucional, las relaciones establecidas entre los diferentes actores, el modo en que éstos internalizaban cada categoría y la asimilaban según sus intereses en La Pampa. Esto podría resultar un aporte interesante y relevante para complejizar la mirada sobre el control en las prácticas institucionales pampeanas.

En este sentido, el estudio histórico permitió el acercamiento a una realidad y a un contexto social, político y cultural que, si bien ha sido estudiada, era oportuna para introducir una perspectiva de análisis diferente, menos verticalista, más analítica y estratégica en términos jerárquicos sobre el control y el poder.

A todo lo anterior es posible añadir la concepción de ruralidad, mencionado anteriormente, que adquiriera preponderancia por ser inherente a la región y por la posibilidad de acceso a variadas fuentes directas.

3 La Pampa se constituyó como provincia en el año 1951 cuando el Senado nacional sancionó la ley Nº 14037 por la cual los Territorios Nacionales de La Pampa y, también, Chaco pasaban a ser provincias: Provincia Eva Perón y Provincia Presidente Perón, respectivamente. Ver: Bucciarelli, M (2010) "Tensiones en los debates parlamentarios en torno a la provincialización de los Territorios Nacionales durante el primer peronismo" Santa Rosa. Quinto sol nº 14.

En dicho contexto se sumó el higienismo, concepto que emergió fruto del estudio minucioso de las fuentes en el ámbito rural. Por lo que se consideró pertinente darle un espacio de estudio a medida que se recolectaba y sistematizaba la información de campo.

Por último, el contexto político-regional invitaba a pensar e interrogar acerca de cómo los docentes, estudiantes, directivos e inspectores podían reaccionar ante el control, el mandato y la autoridad gubernamental, y si en la práctica educativa, como un espacio de encuentros, control y autonomía, subalternidad y subordinación, podían coexistir como categorías posiblemente antagónicas en un mismo contexto.

Por ende, se fue pensando en la construcción de un trabajo de investigación con matices en cuanto a la concepción de control en las escuelas rurales primarias entre 1930 y 1955; la década de 1930, una etapa antidemocrática signada por el fraude y la represión, y 1946-1955, otra etapa, democrática desde su forma de acceso al gobierno, pero sin embargo de imposición ideológica en el accionar desde algunas miradas.

Problema de investigación

Por lo dicho para abordar, en el marco de historia de la educación, las prácticas de control social en el ámbito escolar en la primera mitad del siglo XX se estudiarán algunas instituciones educativas ruralizadas primarias de la zona norte del Territorio Nacional Pampeano, las cuales se anuncian en el apartado "metodología", y tomando como eje de análisis a inspectores, directivos, docentes y estudiantes. Se verá cómo estos actores concebían sus propias prácticas con relación a los factores de control; es decir, cómo se posicionaban frente al ideal de disciplinamiento a respetar, a la autoridad a la que se respondía, a la vigilancia existente, como asimismo, lo que se esperaba de sus roles y de su funciones dentro de la institución escolar.

En este sentido, las relaciones de control y poder son las premisas básicas que se problematizan en el contexto temporal y espacial abordado para construir conocimiento sobre prácticas educativas puntuales, a partir de la pregunta disparadora ¿Cómo fueron concebidas las prácticas de control social en el ámbito escolar dentro de instituciones educativas rurales primarias del Territorio Nacional Pampeano zona norte entre 1930 y 1955? Al respecto acompañan los siguientes interrogantes:

¿Cómo es considerada la **autoridad** en esos contextos situacionales? ¿Quiénes se encargaban de imponer el orden y el disciplinamiento en las instituciones escolares analizadas?
¿Qué estrategias se utilizaban para generar una conducta homogénea y normalizada en los actores escolares? ¿Cuáles eran sus efectos?
¿Qué importancia se le otorgó al **control social** en las instituciones estudiadas? ¿Qué sentidos le otorgaban los diversos actores en las escuelas? ¿Qué interpretaciones pueden realizarse sobre el control social en estas instituciones? ¿Qué concepción existía acerca del **poder** en dichas instituciones? ¿Quiénes eran los poseedores del mismo en el ámbito educativo analizado? ¿Se ponían en tensión dichas prácticas de control social y autonomía de los actores institucionales en los períodos analizados?

Los interrogantes planteados son claves para el planteamiento de los objetivos de la tesis que le dan sustento a esta investigación.

Objetivos

Explícitamente el objetivo general de la tesis es indagar las manifestaciones de las prácticas de control social en escuelas rurales primarias en el Territorio Nacional Pampeano, zona norte, entre 1930 y 1955.

En sintonía con lo anterior, los objetivos específicos que se plantean son los siguientes:

- Analizar las posiciones de los diferentes actores institucionales (maestros, estudiantes, inspectores) en cuanto a las prácticas de control social en el ámbito escolar rural de zona norte.
- Examinar el rol de las autoridades en las instituciones escolares analizadas.
- Identificar los comportamientos de los estudiantes procedentes de zona rural en la práctica escolar de aquellos tiempos en relación al control y el orden.
- Comprender y reflexionar sobre la posible tensión entre el control social y la autonomía de dichos actores institucionales.
- Indagar las rupturas y continuidades en el arco temporal seleccionado (Década de 1930-1943 y Peronismo 1946-1955) en cuanto al disciplinamiento y control de los actores en zona rural.
- Identificar las relaciones de autoridad en la actuación de los actores institucionales.

Vinculación del problema con el área de conocimiento específico

Rubén Cucuzza en su libro Historia de la Educación en Debate (1996, p. 127) plantea que "hacer historia de la educación quizás sea una manera de hacer la Historia Total, si lográramos una lectura desde la educación, de los procesos sociales, económicos, políticos, etc.". Desde esta mirada es posible concebir la educación relacionada estrechamente con los sucesos históricos, políticos, económicos, las condiciones de vida social y la cultura misma; y también implicada en esos procesos, en la experiencia historiadora.[4] Suma a los estudios sobre este campo de estudio la visión de Garcés y Boom quien considera que la historia de la educación "se ha ensanchado en su capacidad interdisciplinaria extendiéndose hasta los estudios y obras referentes a la pedagogía, educación y didáctica para encontrar en ellos problemas, complementos que han entrado a formar parte del trabajo del historiador de la educación" (1996: 74).

Por lo tanto, se acuerda en considerar la historia de la educación como un espacio que se ha ido ampliando en términos disciplinarios (fruto de la conjunción de historia y educación) por la misma necesidad de atender a la confluencia de una variedad de procesos sociales donde entran en juego actores y prácticas en un contexto socio político que influirá en el accionar de instituciones socioeducativas.

En esta tesis se pone el énfasis en historia de la educación regional pampeana, lo cual hace posible complejizar lo territorial, siempre vinculado a los procesos históricos nacionales. Se investiga en dicho contexto geográfico prácticas de control social en ámbitos escolarizados ruralizados primarios durante la primera mitad del siglo XX (1930-1955).

Al respecto, es menester abordar en los diferentes arcos temporales planteados las rupturas y continuidades desde el modelo reticulado[5], relaciones y contradicciones, en la complejidad de la trama histórica/educativa. Desde este modelo de estudio se trabaja el objeto de estudio, la distancia o puja que se desarrolla en cuanto al poder, los intereses y las relaciones; se busca desentramar en el ámbito educativo esas relaciones que configuran la

4 Programa de la materia "Historia de la Educación Argentina", UNLPam, Facultad de Ciencias Humanas, sede General Pico, 2015.

5 Se trata de una mirada parcial (de la historia de la educación) que asuma que las discontinuidades operan a partir de distintos ritmos y en distintos tiempos históricos, ya que las leyes que regulan a cada uno de los niveles son diferentes entre sí, aunque a veces las mismas estén interrelacionadas. Este modelo es más apto con relación al de la covariancia que aborda una mirada más totalizante del objeto de estudio. Ver: Narodowski, M. (1996) "La utilización de periodizaciones macropolíticas en la Historia de la Educación. Algunos problemas", en: Boom, y Narodowski, M. (comp.) Escuela, historia y poder. Miradas desde América Latina. Buenos Aires: Novedades Educativas.

actuación de los actores en cada institución, donde lo socio político y la biografía personal de cada sujeto delimita la posición del actor frente al control social.

Cabe agregar que si se retoma a Elías (1982) citado por Castillo, S (2013), se puede aseverar que cada institución es fruto de un entramado de sistema de relaciones donde aspectos objetivos y subjetivos la configuran. Las instituciones se encargan de formar a los individuos dentro de un sistema simbólico y, a la vez, estas han sido conformadas y construidas por sujetos activos que, desde sus biografías personales y diferentes posiciones frente al poder, sostienen relaciones sociales y convierten a ese sistema simbólico en una espacio donde el conflicto y la disputa por la apropiación de los significados es clave.

Es interesante pensar en las ideas que reafirman la distancia existente entre los mecanismos que apuntan a controlar y a someter y las resistencias de aquéllos que son sometidos a procesos de dominación (Chartier, 1996); como asimismo analizar cómo se implican las instituciones y en ellas su actores frente al control social en las diferentes realidades contextuales, hallándose permanencias y cambios entre tiempos.

Hipótesis de trabajo

Puede suponerse que el control social dentro del ámbito educativo actuó en las escuelas primarias pampeanas ruralizadas cómo formas de imposición en los diferentes sujetos institucionales. Se buscaba generar una conducta que fuese homogénea y normalizada a la que todos los actores involucrados pudiesen adecuarse reduciendo la imprevisibilidad al mínimo. Es decir, inspectores, directivos, docentes y estudiantes, de una u otra forma, debían ajustarse a los parámetros de conducta preestablecidos y a la labor que debían cumplir, teniéndose así “un control” de la institución escolar. Sin embargo, las prácticas de control social y la búsqueda del disciplinamiento, para con los actores sobre quienes recaían las normas y pautas, no habrían sido sólo de forma directa y verticalista, donde cada actor cumplía con un rol o una función esperable en vista de lo que debía ser su status dentro de una institución educativa para que la misma funcionara correctamente, sino que también intervendrían un conglomerado de variables para configurar el control social en las prácticas escolares. Formas de autocontrol y autodisciplina y estrategias horizontales de control habrían posibilitado atender a la capacidad de agencia y de reacción de los sectores subalternos para apropiarse y resignificar sus propias posiciones de poder y

adecuándolas a sus intereses, llegando hasta considerar que existía una cierta autonomía y libertad de acción. En este sentido, no se trataría de la común dicotomía entre quienes detentaban un determinado poder y quiénes eran los subordinados. Más bien, se trata de ver las estrategias que estos últimos tenían para hacer de su posición y de sus prácticas un factor fundamental para direccionar sus intereses a través de algunos intersticios.

Cabe agregar que las diferentes formas de acceso al poder político de los gobiernos a los que refieren los arcos temporales analizados –Década Infame (1930-1943, de facto) y Peronismo (1946-1955, constitucional y democrático) han tenido injerencia directa en la trama educativa y habrían sido condicionantes en la dinámica institucional escolar pampeana al estudiarse las prácticas de control social.

Estado del arte

El estado del arte de la tesis está organizado a través de lo que en la investigación se consideran las categorías de análisis centrales y conceptos que contribuyen a entender, en este caso, el estudio del control social y el contexto de enmarcación del mismo. Al respecto, se parte de las investigaciones acerca de control social, poder, disciplina y subalternidad, para luego, introducir temas más específicos a contextos y períodos determinados: se hace referencia al Territorio Nacional de La Pampa y la concepción de ruralidad necesaria para entender el terreno donde las categorías analizadas tomaron preponderancia, el adoctrinamiento (concepto inherente al peronismo), el higienismo y el rol de los inspectores como figuras con autoridad y con ejercicio de control en las instituciones educativas.

El primer trabajo a destacar acerca del **control social** en diferentes instituciones (fundamentalmente la cárcel, aunque se hace un análisis en general) es el capítulo escrito por Bohoslavsky, E (2005**)** llamado "Sobre los límites del control social: Estado, historia y política en la periferia Argentina (1890-1930)" en el libro de Di Liscia, M. S y Bohoslavsky, E (2005) "Instituciones y formas de control social en América Latina 1840-1940. Una Revisión". En este escrito, el autor aborda la realidad de algunas instituciones adheridas al Positivismo argentino de fines de siglo XIX y comienzos del XX. En este contexto, yendo específicamente al análisis de las instituciones carcelarias en la región patagónica, se pudo comprobar que existían muchas dificultades para implantar lo que se

pretendía como proyecto normalizador, disciplinador y controlador, fundamentalmente por cuestiones de infraestructuras, edilicias y de recursos de los que se carecía. A esto se sumaba la desorganización del Estado para con los Territorios Nacionales, las desvinculaciones entre ambos y la ya dicha escasez no sólo material, sino también humana que hacían imposible conformar el ideal positivistas. Sin embargo, se destaca que más allá de esto, hubo sectores dirigenciales que promovieron intentos en pos de generar un control sobre la sociabilidad, los cuerpos y las prácticas culturales de los llamados subalternos. El inconveniente que surge es pensar que todos estos discursos (xenófobos y discriminadores) podían llegar a abarcar una realidad social amplia donde no eran los únicos participantes.

En el mismo sentido que Bohoslavsky, el trabajo de Schell, P "Entre la libertad y el control. Política educativa mexicana y reacciones desde el Porfiriato hasta la Revolución" del ya mencionado libro de Di Liscia, M. S y Bohoslavsky, E (2005) "Instituciones y formas de control social en América Latina 1840-1940. Una Revisión" analizado en el contexto mexicano desde la dictadura del Porfiriato hasta la Revolución Mexicana plantea que tanto estudiantes como maestros participaban en la modificación de programas educativos según sus metas personales. Los autores realizan su aporte al subrayar y analizar programas educativos que mostraban la tensión entre libertad y control los cuales eran modelos y planes para dar forma al trabajo del docente y la experiencia del estudiante.

Con relación al tema del **poder** amerita acercar las ideas de Michael Foucault (1979) en "La Microfísica del poder". El autor aborda la cuestión del poder y su diseminación en diferentes estamentos que conforman una institución en particular. El poder es un concepto difícil de definir, y en este aspecto, el autor lo trabaja como algo que se ejerce pero que no le pertenece a nadie.

Por otro lado, se destaca un escrito relacionado con temas como el orden, la conducción de las conductas y de las consciencias que plantean formas más implícitas de generar el control social. Es el caso de Caruso, M (2005) quien analiza en su trabajo "La Biopolítica en las aulas. Prácticas de conducción en las escuelas elementales del reino de Baviera, Alemania (1869-1919)", las diferentes ideas para estudiar el gobierno de la escuela en el Reino de Baviera, entre finales del siglo XIX y principios del XX. Este autor, a partir de algunos conceptos introducidos por Foucault (gubernamentalidad fundamentalmente), trata conceptos tales como el de biopolitica. En este punto, este trabajo busca estudiar las relaciones estratégicas que se establecen entre los diferentes sujetos. Aquí, la biopolítica no

refiere al tema de la distribución espacial de los sujetos, la vigilancia y la disciplina, sino que plantea un enfoque nuevo donde el gobierno es el concepto central, que se vale de una novedosa forma de regular la conducta individual o conjunta de forma racional, todo siempre bajo el poder de un Estado.

Con referencia a la concepción de **subalternidad** uno de los autores destacados y pioneros es Partha Chartterjee (2008) quien, en "La nación en tiempos heterogéneos y otros estudios subalternos", ofrece una mirada innovadora acerca de las relaciones que se establecen entre las elites y las periferias, cuestionando la idea de nación, sociedad civil y ciudadanía. En este aspecto, el concepto de subalternidad adquiere preponderancia ya que el autor plantea que este actor no confronta con el considerado hegemónico (sea un país, sociedad o persona) sino que busca encontrar el modo de negociar y plantearle condiciones. El subalterno ha perdido espacios para gobernar pero, a su vez, ha ganado poder para definir el modo en que va a ser gobernado, atendiendo a sus demandas y su rol.

Por su parte, James Scott (2003), en su libro "Los dominados y el arte de la resistencia", propone ubicar el enfoque no en las formas de hegemonía que son aparentes, sino en las prácticas diarias que se llevan a cabo fuera de lo público, es decir, analizar los encubrimientos lingüísticos, los códigos ocultos, la ambigüedad intencional, para, de este modo, descifrar la serie de relaciones de poder imperantes. En base a esto es que la autonomía y la dignidad son elementos esenciales de las que se apropian los oprimidos para formular estrategias de resistencia. En consecuencia, el autor promueve una reformulación de conceptos tales como la hegemonía, la subordinación, la subalternidad y la resistencia.

Referido a la temática anterior, Tenti M.M (2012) en su trabajo denominado "Homogamia, cultura y creencias: Los estudios culturales, la Historiografía y los sectores subalternos. Trabajo y sociedad" indaga la relación entre los Estudios Culturales y la Historiografía, abordando el estudio sobre el subalterno y de los diversos actores sociales no visibilizados por la historiografía. Sobre la base de lo anterior, es que a partir del surgimiento de nuevas fuentes permiten darle voz a los sectores subalternos diferentes a la historia considerada oficial.

En esta tesis, también se le otorga preponderancia a la cuestión del **adoctrinamiento** durante el primer y segundo peronismo ya que se analizan categorías transversales relativas al control y el poder, mencionados anteriormente. Por ende, es pertinente pensar en una serie de estudios que abordan la temática. Se destaca el trabajo de

Flavia Fiorucci (2011) “La denuncia bajo el peronismo: el caso del campo escolar”. Un estudio donde la autora confirma y desentrama una variedad de ideas sobre el adoctrinamiento durante el peronismo, el rol de los maestros e intelectuales, la dicotomía peronistas-antiperonistas en educación, las sanciones y denuncias a profesionales, entre otros aspectos.

En este mismo sentido, el trabajo de Fornaroli, F. (s/f) “Representaciones de Juan Domingo Perón a partir de textos literarios que toman como base temática la figura de Eva Duarte (primera parte)” tiene como objetivo analizar textos literarios utilizados como material de lectura en las instituciones educativas. El sentido es ahondar en el adoctrinamiento que el peronismo imponía en las escuelas, siendo el principal escrito “La razón de mi vida” escrito por Eva Duarte.

Otro estudio que aborda en cierta forma el adoctrinamiento pero enfocado en la relación peronismo-iglesia católica en el ámbito provincial es el escrito de Funkner, M (2013) denominado “La implementación de la enseñanza religiosa en las escuelas pampeanas y su exteriorización: los Congresos Catequísticos”. Plantea que, a partir de la década de 1940, la enseñanza religiosa se implementó en el Territorio Nacional de la Pampa vía marcos legales. En este trabajo se analizan las prácticas que ingresaron al ámbito escolar y los consensos y resistencias que provocó la aplicación jurídica en el aula.

En el orden de los actores institucionales que tienen vinculación con temas como **el control** y **la autoridad,** un escrito a destacar es el perteneciente a Cayre, M, Domínguez, M, M y La Bionda, G del año 2002 llamado “En misión oficial: Los inspectores en el territorio de La Pampa (1880-1920)”. En este trabajo se busca abordar el tema de los **inspectores escolares** en épocas donde la conformación del sistema educativo estaba en proceso de gestación (fines del siglo XIX y principios del XX). Se pretendía ver el rol de estos actores institucionales como los encargados de llevar a cabo la misión de ver los posibles vínculos entre la política nacional y la posible aplicación en los Territorios Nacionales de la Patagonia en cuanto a las normativas, siendo estos actores, los nexos, las bisagras, entre ambos polos, encargados de inspeccionar, supervisar, informar y vigilar lo que sucedía en las instituciones educativas.

En el campo de la educación nacional, el trabajo de Teobaldo, M (2006) “Los inspectores escolares en los orígenes del sistema educativo en la Patagonia norte: 1884-1957” aborda el tema de los inspectores escolares (al igual que el anterior) en la zona de la

Patagonia Norte durante un periodo extenso que abarca fines del siglo XIX hasta 1957 aproximadamente. Se analiza la función de los inspectores escolares en momentos en que el país, y ciertos territorios luego convertidos en provincias (Neuquén, Rio Negro y Chubut en menor medida) estaban formándose, pero no sólo a nivel macro (organizacional, territorial y político), sino que también en el aspecto educativo se generaban las primeras leyes que buscaban la unidad nacional del sistema educativo. La escuela debía alfabetizar y hegemonizar todas las diferencias culturales que existían para generar una identidad nacional que sea común a todos los habitantes del país. Esta forma de control en la educación fue avanzando a través de diversas medidas. Una de ellas fue la consecuente designación de los inspectores en las zonas estudiadas, fundamentalmente, en Neuquén y Río Negro, con el objetivo de supervisar la distribución y utilización de los materiales y subvenciones. De este modo, la figura de este actor fue tomando importancia en este contexto de nuevas políticas educativas como agente de control y supervisión.

Sobre el **Territorio Nacional de la Pampa,** en cuanto a contexto territorial, educación y ruralidad se han hallado algunas obras a las que se referirá a continuación.

Se destaca la obra de Benítez, Diez y Díaz Zorita (1984) denominada "Desde la organización del territorio hasta su provincialización. Serie: La Pampa total "Aspectos Históricos 2". Este libro ofrece una extensa y completa mirada descriptiva sobre la organización del territorio nacional hasta la provincialización en 1951. Aquí se trabaja todo el desarrollo de la educación desde 1886 hasta 1951, dividido en diferentes periodos, aunque no sólo supeditándose a la educación sino también analizando el rol de los diferentes gobiernos en relación a la salud, la población, las actividades económicas, los transportes, la policía, entre otros. En el ámbito educativo se aborda el desarrollo del sistema educativo y sus dificultades, el analfabetismo, la creación de escuelas en un territorio extenso y con escasas comunicaciones, a lo que se le suma la falta de docentes, mobiliarios e instrumentos pedagógicos.

Castillo, S (2013) en su trabajo "Las políticas y las prácticas educativas del magisterio pampeano (1958-1966)" se encarga de abordar las políticas y prácticas del magisterio pampeano en el lapso temporal de 1958 a 1962. En este trabajo se busca ensanchar y profundizar los conceptos y problemas en relación a la educación pampeana dentro de este contexto temporal y espacial. Se denota el abordaje de una realidad regional donde el valor de la educación, por diversos factores y aspectos, fue poco atractivo para el

sistema educativo, debido a condiciones geográficas, climáticas y políticas, y de la poca población que residía en la provincia. En este sentido, se analiza la importancia del magisterio en la década de 1960 en la provincia pampeana y problematizar ese vínculo entre las normativas y las prácticas de estos sujetos sociales.

En consonancia con lo anterior, es menester introducir los trabajos referidos a la **ruralidad** en Territorio Nacional Pampeano.

Ferrari, F (2013) en su tesis de licenciatura denominada "El sistema escolar rural pampeano al despuntar el siglo xx: realidades y desafío" estudia la educación rural en la primera mitad del siglo XX en el Territorio Nacional Pampeano. Analiza la conformación y organización del sistema educativo regional a principios de siglo, tratando de encontrar nudos y controversias para tratar de analizar una realidad educativa que se estaba originando en un Territorio Nacional que todavía no tenía las características de ser una provincia. En este sentido, se estudia la población que formaba parte del territorio, la vinculación entre las políticas educativas nacionales y regionales, las condiciones en que se crearon las primeras instituciones rurales, las acciones de dichas escuelas, los factores que existieron y que influyeron en los procesos de deserción y retención del sistema educativo rural. En síntesis, la historia educativa pampeana a principios del siglo pasado.

En esta misma categoría Peirano, N (2006) en su investigación denominada "La educación de las mujeres rurales en el Territorio Nacional de La Pampa durante los primeros gobiernos peronistas (1946-1955)" analiza la relación que el gobierno peronista sostuvo con las mujeres rurales del Territorio Nacional Pampeano en cuanto a un conjunto de actores que vivían en un ámbito que estaba en un proceso de definición de su propia identidad en cuanto a políticas agrarias y al desarrollo de un proceso histórico regional.

Otro trabajo a destacar sobre la ruralidad lo aporta Gutiérrez, T (2007) llamado "Educación, agro y sociedad. Políticas educativas agrarias en la región pampeana 1897-1955". En el mismo se estudian las diversas políticas llevadas a cabo que le dieron punto de partida al sistema educativo agrícola en diferentes zonas pampeanas (Buenos Aires por ejemplo), al igual que la injerencia del Estado en este tema. Se aborda el estudio del ámbito rural y de una enseñanza basada en la producción inherente al campo.

Por otro lado, durante los periodos analizados, en el país predominó una concepción de **higienismo** que se manifestó en el ámbito educativo a través de diversas prácticas y discursos de los actores institucionales. Dentro del análisis de la educación rural, Di Liscia, S (2004) en el capítulo "Médicos y maestros. Higiene, eugenesia y educación en Argentina"

(1880-1940) del libro “Higienismo, educación y discurso en la Argentina (1870-1940)” aborda la relación entre educación y salud, en especial con la creación de instituciones médico-escolares. El objetivo era adaptar a los estudiantes a los propósitos eugénicos y formar niños sanos y fuertes, siendo la escuela el lugar adecuado para la tarea.

En consonancia con lo anterior, el escrito de Moretta, R y Rodríguez, A (2004) en el capítulo “Discursos y prácticas docentes. La asociación de Maestros y la higiene en el territorio pampeano” del libro Higienismo, educación y discurso en la Argentina (1870-1940) es pertinente para abordar el caso del Territorio Nacional Pampeano en cuanto a la aparición de los fundamentos del higienismo en los discursos y en las prácticas del sistema educativo pampeano a principios del siglo XX, todo abordado a través del análisis de la producción periodística.

En este mismo sentido Azcona, L (2004), en el capítulo “Los manuales escolares: las ideas higienistas en educación” del ya mencionado libro Higienismo, educación y prácticas pampeanas (1879-1940), se encarga de analizar la vigencia de un manual de lectura desde un tiempo que abarca fines del siglo XIX hasta las primeras décadas del siglo XX. Se puede observar la preponderancia del discurso higienista en educación, y como el Estado se valió de la misma para propagar las ideas relativas al higienismo desde los textos y manuales que tenían como propósito reforzar el ideal de educar a los estudiantes en hábitos y costumbres de higiene.

Metodología

La metodología utilizada es de carácter cualitativo. La misma busca reconocer la naturaleza profunda de la realidad social estudiada, su sistema de relaciones y su estructura dinámica. Parafraseando a Mendizabal, N (2006) esta metodología tiene un carácter inductivo y emergente. Durante el transcurso de la indagación el investigador ha de estar abierto a lo inesperado, es más, hasta puede modificar sus líneas de investigación y los datos a recabar en la medida que progresa en su estudio, en consonancia con la característica básica de este tipo de metodología: la flexibilidad.

Esta investigación se basa en el estudio bibliográfico y en un repertorio documental escrito que ha permitido tener herramientas para el estudio teórico y analítico contextualizado.

Dicho estudio adquiere relevancia teniendo en cuenta la importancia del archivo histórico. El mismo ha de entenderse como creador de un nexo o vínculo entre el investigador y la información obtenida[6]. En esta línea, Masotta (2011) plantea que el mismo ha dejado de ser considerado como una materia inactiva o inerte; considerándose su indagación como una práctica propia de un contexto social, cultural e institucional en el que está inserto.

Según Foucault, M (1970), no se trata de recoger el polvo de los enunciados que son inertes ni se recolectan como un murmullo que se encarga de unificar todo lo dicho; debe pensarse al archivo como el que define una multiplicidad de enunciados como acontecimientos regulares que pueden ser transformados. Por lo tanto, se admite la necesidad de pensarlo por parte de quien escribe como fundamental para producir conocimiento sobre la historiografía pampeana en materia educativa.

Sobre la base de lo anterior es que se asiste a la indagación y utilización de fuentes documentales primarias. Las mismas han sido recogidas de distintos lugares. En primer lugar se destaca lo referido a estamentos gubernamentales oficiales y ministeriales que han aportado información necesaria desde el punto de vista historiográfico como leyes nacionales y provinciales, decretos, resoluciones, estudios acerca de la cantidad de escuelas y niños escolarizados y desescolarizados, tazas de analfabetismo y datos demográficos.

En segundo lugar, instituciones educativas primarias de carácter rural ubicadas en diferentes zonas de la geografía pampeana. Es el caso de las escuelas de localidades o asentamientos de Monte Nievas, Maisonnave (fundada durante el Peronismo), Colonia La Margarita, Colonia San José y General Pico. La documentación extraída de estas localidades corresponde a material propio de la institución y de sus actores: libros de disciplina, cuadernos de actuación docente, discursos de directivos, anotaciones personales, libros de notas, circulares internas de las instituciones, informes de inspectores zonales y

6 Para mayor información sobre el concepto de archivo, puede consultarse la visión de Massota, C (2011) quien afirma que dentro de las humanidades y las ciencias sociales, desde un punto de vista conceptual y teórico, busca abordarse el concepto de archivo con una lógica que ya no es más inerte y amorfa que, simplemente, se investiga, guarda y consulta, sino que se lo entiende como un concepto, que está sometido a diversos problemas históricos.

materiales y contenidos para utilizar en clases. Con un trabajo de indagación previo, se pudo acceder a dichas escuelas[7].

En tercer lugar, se acude a la prensa gráfica: diarios de época, panfletos y folletos publicitarios en circulación, en calidad de propaganda para determinados días patrios, referido a los arcos temporales en estudio.

A su vez, se extrae información de fuentes secundarias a contactos personales, investigadores y a la Biblioteca de la Universidad Nacional de La Pampa, todo mencionado en la bibliografía.[8]

La información de fuentes primarias como secundarias es recolectada, analizada, organizada y procesada. En este proceso se ponen en diálogo ambos tipos de fuentes buscando relaciones de sentido que hacen posible la construcción conceptual sobre el control social en los ámbitos educativos.

A través del análisis de fuentes primarias y secundarias es que se sitúa la "triangulación". Wood (1993) sostiene que los triángulos tienen una fuerza enorme y es posible a través de la utilización de las diferentes fuentes de datos obtenidas desde la dimensión macro –información propia de las políticas educativas- y micro, -información documental particular de las escuelas visitadas-. Se trata de una estrategia de validación entre el investigador y el uso de dichas fuentes de datos.

Todo esto permitió generar conocimiento científico tendiente a la construcción de un saber genuino y riguroso, contextualizado en las diferentes dimensiones de la sociedad (lo político, lo económico, lo social, lo educativo). Se buscó encontrar el/los sentido/s que tenían las acciones de los diferentes actores en sus prácticas educativas un contexto regional de educación rural, sin perder de vista la dificultad de la objetividad en los análisis historiográfico

7 Este trabajo de recolección de materiales primarios se realiza en el marco del proyecto *"Actores, prácticas y discursos en el campo educativo en el territorio pampeano, primera mitad del siglo XX"* (FCH, UNLPam), conjuntamente con Schmauder Marcos y Scheer Becher Ladio, entre 2012 y 2013. Las fuentes fueron recogidas mayoritariamente por Scheer Becher, Ladio en su contacto con las instituciones al realizar su actividad laboral como "Profesor Itinerante". Otras fuentes como cuadernos personales de directivos e inspectores fueron prestados por la profesora Moreno, Verónica para hacer las investigaciones y trabajos correspondientes (2015).

8 Tanto las fuentes primarias como las secundarias constan precisadas en Bibliografía, en la finalización del trabajo.

CAPITULO 2: Breve contexto histórico: políticas a nivel nacional y provincial (1930-1955*)*

2.1 El contexto nacional y provincial (1930-1955)

La década de 1930 fue un período al que se asistió a importantes transformaciones en la estructura económica y social del país. Saborido y Barbero (2000) plantean que la crisis de Wall Street de 1929 puso en jaque en Argentina al modelo tradicional agro-exportador sustentado en las relaciones bilaterales con Inglaterra. Ante tal panorama, las elites más reaccionarias que habían cuestionado la democracia liberal que consagró el sufragio universal y el advenimiento del radicalismo al poder, promovieron el quiebre del orden constitucional y la primera experiencia golpista cívico-militar de nuestro país. Aquella experiencia reaccionaría, los llevó a cuestionar abiertamente el sufragio universal que los había marginado del poder.

Tal como explica Cattaruzza (2009), tras el derrocamiento de Yrigoyen (perteneciente al partido radical) y el quiebre de la legitimidad republicana, se abre una nueva etapa política que se plasma en las fuertes tensiones ideológicas propias del contexto nacional, pero en clara sintonía con la repercusión que provocaron las experiencias del

fascismo, la crisis de 1929 y los nuevos modelos de Estado. La democracia fue remplazada por un sistema político basado en el fraude y la represión. Las elites económicas más concentradas retomaron el control del gobierno y buscaron la reconstrucción de una república oligárquica que había sido marginada del poder luego de las primeras elecciones democráticas de 1916. A esta época también se la conoce popularmente como la "Década Infame" porque el fraude electoral, los negociados y la corrupción fueron prácticas comunes entre muchos dirigentes políticos y representantes de poderosos grupos económicos.

Asimismo, las preocupaciones generadas por todo lo sucedido en la década de 1930 de la mano de gobiernos antidemocráticos y conservadores, despierta el accionar del Grupo de Oficiales Unidos (GOU) liderado por Juan Domingo Perón, quien, a través de sus discursos cargados de expresiones popularizadas y propagandística, expresa el repudio a este sistema político basado en la represión, el autoritarismo y el fraude.

Es precisamente el GOU quien pone en evidencia la pérdida de prestigio del ejército –o por lo menos el sector del mismo que estaba en el poder hacia 13 años- y provoca el nuevo Golpe de Estado en 1943 en forma dinámica y rápida.

Perón ocupó el cargo en la "Secretaria de Trabajo y Previsión", considerado un lugar clave para la construcción de su poder. Desde dicha secretaria reglamentó beneficios para los trabajadores tales como vacaciones pagas, aumentos salariales, estabilidad laboral a través de convenios colectivos, jubilaciones y la creación del "Estatuto del Peón". Su figura comenzó a crecer y para las clases de elites empezaba a ser alguien inquietante. Se estaba asistiendo al surgimiento de la base social que luego tendría el peronismo. Todo ello se constituye en formas que lo habilitan a su primera presidencia en 1946.

Con relación al primero y segundo gobierno del peronismo puede afirmarse que se considera y se interpreta como un movimiento que produjo en la historia Argentina un cambio de paradigma en diferentes aspectos de la vida nacional, ya sea en lo político, lo social, lo económico, lo cultural, lo educativo, y en definitiva, en la vida cotidiana de las personas que hasta ese momento no habían participado o no tenían la voz necesaria para "hacerse escuchar". Se construyó sobre la base de la incorporación a la vida social y política de los sectores populares: es el caso de los trabajadores, obreros e hijos de inmigrantes, quienes empezaron a tener representación política y sindical a partir de la

disputa y consagración de los diferentes derechos sociales, manifestada en la política, la salud, el trabajo, la vivienda, y lo que aquí interesa**,** en la educación. Las resonancias de este contexto nacional planteado harán eco en el territorio pampeano.

2.2 La situación política del Territorio Nacional Pampeano y su reconfiguración a provincia

Rodas, M (2016) plantea que los Territorios Nacionales del país se organizaron como entidades políticas a partir de la segunda mitad del siglo XIX. El objetivo era darle una solución al conflicto de la incorporación al Estado Nacional de tierras del norte y sur del país que reclamaba como propias, todas ocupadas luego de campañas militares. De este modo, cuando el Estado-Nación se formó a partir de 1880, esta situación se mantuvo en suspenso, en lo relativo a qué hacer con amplios territorios y sus límites. En consecuencia, se crearon los Territorios Nacionales que dependían del Estado Central. Este último era el encargado de designar gobernadores en cada territorio. Sin embargo, estos gobernadores carecían de autonomía política y de decisión frente a lo que delimitaba el Poder Ejecutivo Nacional.

Según Di Liscia y Billorou, citado por Bohoslavsky, E (2005), puntualmente en la zona pampeana las extendidas dificultades presupuestarias generaron que los gobernantes de los Territorios Nacionales[9], no tuvieran una burocracia que pudiera enfrentar todas las tareas que tenían asignadas.

De esta manera, con la formación de las primeras poblaciones y comunidades (fines del siglo XIX y principios del XX), se empezaron a conformar los centros educativos, de salud, judicial y administrativos. Se debe destacar, que en un primer momento en el Territorio Nacional Pampeano, los cargos políticos mayores eran designados desde Nación.

9 En este período fueron gobernadores: Juan Ayala (1885- 1890), Eduardo Pico (1891- 1899), José Luro (1900- 1901), Tomás Luque (1901/1902), Diego Gonzales (1902/1908), Felipe Centeno (1908/1917), Teniente Coronel Arturo Núñez (1922/1923), Jorge Moore (1924/1926), Ignacio Laza (1927/1928),Teniente Coronel Jorge Arp Nissen (1928), Teniente Coronel Justo Ildefonso Sánchez (1930), Oscar Palmes (1931/1932), Segundo Gallo (1932/1933), Pérez Virasoro (1933/1939), Miguel Duval (1939/1946), Juan Páez (1946/1948), Tte. Cnel. Baldomero Tellez (1920-1922), Juan C. Neveu (1949/1951). Ver: Benítez, N, et al (1984) La Pampa Total. Aspectos Históricos 2. Desde la organización del territorio hasta su provincialización. Centro de documentación educativo, La Pampa.

De este modo, como plantea Grassi, A (1935) retomado por Benítez, N, Diez V y Díaz Zorita, M (1984) el gobernador dependía del Ministerio del Interior por lo que su cargo dejaba de ser tal para ser exclusivamente un empleado superior de aquella Secretaría de Estado. Se pensó en la inclusión de hombres de acción en estos puestos, como consecuencia de que su injerencia en un "territorio ocupado por la barbarie" podía ser favorable para terminar con la conquista de una zona habitada, hasta no hacía mucho tiempo, por indígenas. El Poder Ejecutivo avaló este ideal, delegando las gobernaciones de los Territorios a militares y miembros del ejército a designar. Incluso la persona designada como gobernador, según Benítez, N et al (1984), al mismo tiempo, ejercía otros cargos como el de Jefe de la Gendarmería y de la Guardia Nacional. Esto sirve de disparador para pensar que quienes ejercían el poder y control de las principales instituciones eran diferentes actores de la institución militar, no solo en el ámbito judicial y social acerca de cómo accionar y convivir en el territorio, sino también hay casos de intervención en el ámbito educativo, tal como figura en una de las atribuciones que el gobernador debía tomar sobre el progreso de la enseñanza. La explicación de que las primeras comunidades estuviesen dirigidas por actores del aparato militar, tuvo su correlato con lo sucedido entre fines del siglo XIX y las primeras décadas del siglo XX en el país, hasta su desembocadura a nivel nacional a partir de la década de 1930. Esto último permite comprender el estado situacional del territorio nacional pampeano.

Al respecto, Di Liscia, M.S (2011) afirma que durante las gobernaciones de Virasoro y Duval (ya en plena "Década Infame") es cuando el gobierno militar tuvo un involucramiento en el Territorio Pampeano en cuanto a su rol intervencionista, burocrático y de complejidad en términos de gestión administrativa, hecho que hasta unas décadas antes no había tenido. Un claro ejemplo de esta situación se debe a que el gobierno militar disponía que los consejos electivos fueran reemplazados por comisionados, que recaían en quienes habían sido o eran jueces de paz. Esta medida bloqueó el ejercicio de los derechos políticos para los habitantes del territorio hasta la creación de la provincia.

En este contexto de dependencia y de desventaja en términos políticos y de ciudadanía, la actual provincia de La Pampa tenía como denominación, desde fines del siglo XIX hasta gran parte del siglo XX, "Territorio Nacional", junto a una serie de territorios más que en la actualidad han pasado a denominarse provincias. Por aquel

entonces, para que un territorio fuera considerado como provincia era menester que al menos, estuviese poblado con 60000 habitantes. Según Ruffini, M (2005) La Pampa, luego de la "Campaña del Desierto", contaba con 12000 personas. Por esto fue declarado "Territorio Nacional de La Pampa" por Ley Nº 1532[10] el 16 de octubre de 1884.

A partir de la década de 1930 se suscitó una lucha autonomista impulsada desde sectores urbanos provenientes de la clase media (era el caso de comerciantes, propietarios, profesionales) de los centros más importantes. Sin embargo, durante la gestión del gobernador Duval disminuyó la intensidad del debate que durante el peronismo volvió a cobrar fuerza. Este partido empezó a valerse de algunas instituciones estatales a través de las cuales promovía una intensa peronización de la sociedad. Según Ruffini, M (2005) citado por Di Liscia, M (2011) en otros Territorios Nacionales el proceso de provincialización estuvo sujeto a la adhesión de los principios doctrinarios del partido peronista. Paradójicamente es menester señalar que, a pesar de lo que ocurría en términos de adoctrinamiento y control, Di Liscia destaca que, durante la gobernación del pampeano Juan Carlos Neveu (1949-1951), se jerarquizaron las atribuciones de los gobernadores, quedando los funcionarios nacionales supeditados a la autoridad de los gobernadores territorianos. De este modo, con la reforma constitucional de 1949 y durante el año siguiente, el Parlamento fue sede de una competencia de presentación de proyectos que otorgaron la base legal para la implementación de la futura ley que abarcaría la provincialización de La Pampa y Chaco.

En 1951 el Senado de la nación sancionó la ya mencionada ley Nº 14037 por la cual se establecía que los Territorios Nacionales de La Pampa y Chaco pasaban a ser provincias (Provincia Eva Perón y Provincia Presidente Perón, respectivamente). En el primer caso, el impulso de este proyecto fue promovido por la esposa del presidente Perón, (Eva Duarte) a través de una carta al Senado, solicitando la implementación de ley 1532. En 1955, con la "Revolución Libertadora" y en el marco del objetivo de la desperonizacion, la provincia cambia su nombre por Provincia de La Pampa.

A pesar de la existencia de un debate parlamentario arduo[11] con respecto a esta temática, tanto el peronismo como la oposición (representada a través de la Unión

10 Ley Nº 1532 de "Organización de los Territorios Nacionales" (1884).

11Ver: Bucciarelli, M (2010) "Tensiones en los debates parlamentarios en torno a la provincialización de los Territorios Nacionales durante el primer peronismo" Quinto sol no.14 Santa Rosa ene/dic. 2010.

Democrática) pudieron reconocer que el territorio y sus habitantes habían logrado concretar, en términos de Etchenique, J y Hauser, V (2004, p. 8) "un alto grado de cultura cívica y que La Pampa debía gozar de los mismos derechos políticos que los demás argentinos. Se prometía en el mismo, aunar esfuerzos para lograr tal aspiración". La causa autonomista y la lucha por la provincialización del Territorio[12] se basaban en la idea de obtener el reconocimiento de un estatus jurídico que colocara a la provincia en igualdad de condiciones con respecto al resto de las provincias, situación que venía desarrollándose desde fines del siglo XIX.

2.3 El sistema educativo pampeano a fines del siglo XIX y primera mitad del siglo XX

Antes de analizar la conformación y organización del sistema educativo pampeano durante los períodos estudiados es inevitable referirse a cómo se fue conformando en los años en que La Pampa aún no tenía la denominación de provincia. En este sentido, en los años anteriores a 1930 (inclusive entrado ya en este década) el Territorio Nacional Pampeano estaba en proceso de conformación en cuanto a sus instituciones, y ese fue el caso del sistema educativo, que buscaba ser organizado y unificado en base a ideales políticos propios de la generación del 80 que abogaban por un ser nacional y con identidad cultural, en un medio totalmente heterogéneo y diverso. En este aspecto, se impregnaba la corriente positivista y homogeneizadora a nivel nacional e influyente en el ámbito regional pampeano.

Desde 1882, en el Territorio Nacional Pampeano, se empezaron a crear las primeras escuelas[13], aunque la organización del sistema educativo, en este tiempo, atravesó varias dificultades, producto del crecimiento poblacional que la provincia estaba empezando a manifestar. Ferrari, F (2013: 5) plantea que "(…) el crecimiento demográfico dejó expuesta

12 Según Di Liscia, M (2011) La cuestión sobre la provincialización (al igual que el voto femenino) fueron dos cuestiones donde el peronismo y la oposición encontraron coincidencias.

13 En 1890 el número de escuelas en el territorio era de cuatro, una de ellas se encontraba en Victorica. Para 1909, había un total de 56, siendo los años de 1908 y 1909 donde hubo un crecimiento exponencial de instituciones educativas. En 1909 se crearon escuelas primarias en varias localidades del Territorio Pampeano, la mayoría de carácter rural (Relmo, Quemú Quemú, Dorila, Ceballos, Vertiz, Falucho, Metileo, Villa Alba, Jacinto Arauz, Miguel Cané, Guatraché, Colonia White, Realicó, entre otras.). Ver: Benítez, N, Diez V y Díaz Zorita, M (1984) La Pampa Total. Aspectos Históricos 2. Desde la organización del territorio hasta su provincialización. Centro de documentación educativo, La Pampa.

la necesidad de crear más escuelas para combatir el analfabetismo, y la educación rural no fue ajena a la problemática, una población que por cierto también sufrió las consecuencias de abandono al sistema escolar (…)". En este mismo sentido Fainholc (1983), afirma que otra de las problemáticas que hubo para acceder a la escuela fue la inserción temprana de niños en los trabajos propios de la zona rural en que se encontraban, mediado por el interés de dichas comunidades y puesto en la forma productiva de combinación de tierra y trabajo familiar.

Asimismo y, si se quiere, en contrapartida, destaca Domínguez, M (2008: 146) que en los inicios del siglo XX la educación empezó a afianzarse en el Territorio Pampeano, en un trabajo en conjunto con el país:

> Junto al proyecto modernizador se crea y consolida el sistema de enseñanza primaria pública en el Territorio. El funcionamiento de las escuelas expresaba las expectativas y mandatos del Estado nacional y los de la propia comunidad, en una combinación no siempre articulada (…).

En el período anterior a la consolidación de la provincia de La Pampa, las instituciones educativas que fueron creadas empiezan a lograr los primeros pasos en cuanto a aspectos de organización, estabilidad y funcionamiento, incorporando, sobre todo, las particularidades y desafíos propios del Territorio Nacional de La Pampa Central, los cuales eran inherentes a los aspectos productivos que se desarrollaban en este territorio. No obstante, no hay que dejar de considerar que detrás de estos avances había dificultades de todo tipo que perjudicaban la consecución de algunos ideales.

En este sentido, si se retoma a Ferrari (2013) y los datos recogidos por un inspector[14] se asevera que durante la gestión del gobernador Luro (1899-1901), el analfabetismo era uno de los más altos en el país, y aunque la acción del gobernador fue ardua, el problema era más amplio, ya que abarcaba dificultades de infraestructura de los edificios escolares, materiales, recursos de trabajo y falta de maestros, lo que se sumaba a

14 Se trataba del vigésimo segundo informe anual del inspector general de Territorios, Raúl B. Díaz, presentado el 13 de febrero de 1912 al Consejo Nacional de Educación en el que expone los rasgos físicos de La Pampa.

cuestiones relativas a la dispersión de la población en grandes llanuras con distancias muy amplias, pocas comunicaciones y un clima de cierta hostilidad.

Más allá de los avances conseguidos por el gobernador Luro, los problemas eran varios y complejos. Posteriormente en la gobernación de Centeno, Benítez, N, et al (1984: 55) afirman "sin duda el panorama que presentaba la educación en La Pampa[15] en momentos en que asumió (…) Centeno la gobernación, era preocupante y no difería demasiado de los periodos del comienzo de la organización del territorio".

Justamente uno de los factores aquí mencionados (el de las distancias amplias) era una dificultad propia de las escuelas rurales de la época y que continuó siendo así durante varias décadas en el Territorio Nacional Pampeano. Benítez et al (1984), en su análisis de los datos aportados por el censo escolar de 1941, confirman que la causa central de la deserción en este tipo de escuelas eran las grandes distancias que los estudiantes debían recorrer. Un 15,83 % de alumnos no iban a la escuela nunca, y un 5,04% faltaban constantemente. Para 1943, con el nuevo censo, arrojó un total 612 analfabetos entre la población de 6 a 21 años. De los 31.617 niños censados entre 6 y 13 años, más de 4000 nunca fueron a una escuela; y de un total de censado de 26.789 en edad entre 14 y 21 años, había 2154 analfabetos (8%).

Si se prosigue con el análisis de cómo el sistema educativo se iba construyendo a través de los diferentes gobiernos del territorio, influenciados fuertemente por el gobierno nacional, se puede observar una ruptura marcada a partir del arco temporal comprendido entre 1943-1946, y de allí en adelante en lo que refiere a Peronismo. Una de las características centrales en materia educativa que es necesario considerar[16] por su magnitud es la propuesta de la implementación de la educación religiosa[17] en las escuelas del Territorio Nacional de la Pampa a partir de 1943. Massa, L (1967) aborda esta temática en donde plantea como uno de los hitos importantes a considerar, la llegada de la orden salesiana entre 1870 y 1875 a la Argentina. Estos se asentaron en ciertas zonas de la

15 En el escrito original refiere a La Pampa y en la misma oración posteriormente se la denomina como Territorio.

16 El tema de la religión y la educación será abordado con mayor profundidad en el capítulo cuatro.

17 Ver: Massa, L (1967) Historia de las Misiones Salesianas de La Pampa. Bs. As: Instituto Salesiano de Artes Gráficas.

Patagonia con el objetivo de evangelizar a la población. En el caso del Territorio Nacional Pampeano su contribución se manifestó en la creación de escuelas primarias a partir de 1896, por ejemplo, en Santa Rosa, General Acha y Victorica, donde además de la enseñanza religiosa y la catequesis, también funcionaban como internados donde los estudiantes convivían.

Funkner (2013) plantea que el gobernador de por entonces (Miguel Duval) observaba que la idea de nacionalidad debía estar unida a la de catolicismo. Los actos escolares y las fechas patrias eran el claro ejemplo del intento de vinculación de ambas, además de pensar que estas situaciones estaban reglamentadas a través de marcos legales.

Con relación a este mismo período en donde se impuso la obligatoriedad de la enseñanza religiosa, Puiggrós, A. (1996), afirma que los funcionarios ultranacionalistas le imprimieron a la escuela un carácter de regimiento. En este sentido, la designación de lo que se enseñaba es otro tema importante que viene de la mano con lo afirmado, ya que anclados en una posición donde la enseñanza de algunos contenidos de carácter religioso era clave, también se empezó a vislumbrar otro tipo de contenidos de carácter laicos, que derivaron en la utilización de materiales donde el gobierno tenía influencia, y que a los estudiantes les servía para aprender a leer y a escribir.[18]

Sin embargo, más allá de la injerencia estatal en cuanto a los contenidos (fueran religiosos o laicos pero con sesgo adoctrinador) en este contexto, hubo choques, ya que estaba ese sector de la población que quería aprender oficios, capacitarse o cursar carreras técnicas a diferencia de lo que dictaminaba el gobierno en materia de enseñanza religiosa oficial. Los inmigrantes del interior, como los de este Territorio, por ejemplo necesitaban respuestas y atención educacional porque lo demandaban. Los medios de comunicación y la cultura elitista de las instituciones entraron en colisión con el espíritu nacionalista y popular de la gente. El peronismo vio la respuesta a esta dificultad.

En consonancia con la idea de responder a una población que necesitaba la formación educativa como medio para capacitarse laboralmente es que hay que considerar

18 Es interesante el análisis que hace Pineau al respecto cuando trata el tema de la alfabetización a lo largo de diferentes periodos de la historia, y lo que sucedió durante el Peronismo en cuanto al adoctrinamiento; la utilidad que tenían ciertos escritos y textos para que los niños aprendieran a leer y a escribir. Ver: Pineau, Pablo (2012) Historia del enseñar a leer y escribir. Cátedra nacional de alfabetización inicial. Módulo 4. Ministerio Nacional de Educación.

el rol otorgado por el peronismo al proceso de ampliación del sistema de educación técnica oficial. Según Dussel y Pineau (1995) el ideal de la educación era abogar por la inclusión de obreros en el sistema educativo, la formación de la fuerza de trabajo, las visiones sobre la industrialización y el trabajo obrero, más la democratización social. Los saberes técnicos empezaban a ganar lugar en la cultura nacional, tan arraigada hasta ese tiempo en un modelo diferente. Y la educación también se veía investida por estos ideales. No obstante, estos cambios no fueron creaciones propias del Peronismo, sino que ya se venían originando desde antes de 1930[19]. A pesar de lo dicho, Puiggrós afirma que durante el primer y segundo peronismo el espacio educativo argentino comenzó a tener un nuevo proceso ya que este sistema de educación técnica oficial que se venía gestando desde décadas anteriores empezó a ampliarse, a lo que se le sumaba la creación de nuevas alternativas dentro de dicho sistema que, partiendo del nivel primario (cursos de pre-aprendizaje, misiones monotécnicas[20]), también incluían el nivel medio, tal era el caso de las escuelas-fábricas y escuelas industriales. Incluso hasta en el nivel superior hubo sucesos que transformaron y ampliaron la educación técnica con la creación de la Universidad Obrera Nacional (UON) en 1948 por medio de la ley Nº 13229[21].

---

19 Como antecedentes de la Educación Técnica en el país se destacan dos proyectos. Proyecto de Magnasco (1898): Un proyecto de Plan de Enseñanza General y Universitaria, acompañado de un mensaje en el cual se exponían las líneas fundamentales de la política educativa que se intentaría llevar a cabo. La introducción de orientaciones prácticas en el sistema educativo fue uno de los "más empeñosos propósitos" del Poder Ejecutivo. El proyecto pretendía crear escuelas técnicas en las áreas menos industrializadas del país y -a la inversa- mantenía los Colegios Nacionales en las zonas donde la enseñanza técnica era más necesaria; Proyecto de Saavedra Lamas (1916): El establecimiento de la escuela intermedia, toma al niño a los doce años y al mismo tiempo que completa su instrucción general, lo prepara para la secundaria y técnica: si da aptitudes manuales no pretende formar obreros, sino proveer a los estudiantes de conocimientos que son disciplinas para el trabajo y que podrá utilizar si no continúa sus estudios, a la vez que vigoriza su aptitud si desea seguirlos. Ver: Tedesco, J.C. (1986) *Educación y Sociedad en la Argentina.* Bs As.: Solar.

20 En 1947, el Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, informó que estaban próximos a terminarse los trabajos para la extensión de las Misiones Monotécnicas que funcionarían en diversas localidades del Territorio Nacional de la Pampa, donde según cada condición poblacional y sus necesidades, el gobierno determinaría la especialidad de la escuela (Realicó: electromecánica; Trenel y Bernasconi: mecánica; General Acha: lavandería de lana). Ver: Benítez, N, Diez V y Díaz Zorita, M (1984). *La Pampa Total. Aspectos Históricos 2. Desde la organización del territorio hasta su provincialización.* Centro de documentación educativo, La Pampa.

21 La ley 13229 posibilitó la creación de la UNO. Sin embargo recién en 1952 el Poder Ejecutivo Nacional sancionó un decreto por el cual reglamentó dicha ley en cuanto a organización y funcionamiento. Fue inaugurado en 1953.

Si se rescatan ideas de Tedesco (1986) se puede afirmar que la ruptura del modelo de "crecimiento hacia afuera" y la adaptación de una línea de política económica basada en el crecimiento industrial estuvo asociada, como es obvio, a cambios de importancia en la composición del poder político. Tras el modelo económico que empezaba a instalarse en la Argentina a partir de 1930, la educación técnica comenzaba a desarrollarse a la par incipientemente. Según el mismo autor, el sistema educativo no reaccionó y actuó de manera inmediata ante el cambio de modelo de producción considerando que esto era debido al grado de complejidad tecnológica de la industrialización sustitutiva desarrollada en tal período.

Por último, es menester destacar que durante estos períodos (primer y segundo peronismo) se asistió a un importante desarrollo en materia educativa en términos cuantitativos, principalmente, en cuanto a la creación de más de 400 escuelas a lo largo de todo el periodo, proceso que formaba parte del primer plan quinquenal llevado a cabo por este gobierno. En este sentido es trascendental ver el rol que tuvo la educación en este periodo, en cuanto a las mayores posibilidades que otorgaba que hubiese escuelas en puntos donde antes no había y con una oferta educativa diversa. En la actual provincia de La Pampa, para el año 1951, de la mano de este gobierno se crearon trece instituciones escolares (Victorica, Quehué, Spelluzzi, Dorila, Metileo, Loventué, Toay Sud, Santa Isabel, Gral. J.M Campos, Gral Acha, Trebolares, Campo Urdaniz, Santa Rosa B. Norte)[22]. Al mismo tiempo, durante este período empezó un proceso mayor por el cual, la educación empezó a tener mayores regulaciones y controles en algunos puntos. Uno de ellos es el rol de los inspectores, los informes que redactaban y su labor de inspección.

2.4 La concepción de ruralidad y educación rural para el peronismo

En este apartado es necesario hacer mención en primer lugar a la ruralidad educativa como un eslabón fundamental a la hora de delimitar el recorte espacial del trabajo. En

22 La introducción a la transcripción dice "Desde su despacho de la Casa de Gobierno, el Presidente de la República, General Juan Perón, declaró inaugurado el año lectivo, el 2 de abril de 1951 pronunciando una conferencia que fue transmitida por radiofonía a todo el país (…)" Ver: Perón (1951) Discurso al inaugurar el año lectivo y 401 escuelas. Buenos Aires. Historia General de la Educación Argentina, 2011, U4.

segundo lugar, se pone la mira en la educación rural durante el primer y segundo peronismo. Según Billorou (2015: 203) quien cita a Gutiérrez, (2011):

> La ley 1420, que organizó la estructura educativa en el país, establecía la diferenciación entre la escuela rural y la urbana; ya que la primera debía enseñar nociones de agricultura y ganadería; sin embargo el cumplimiento de esta norma se realizó en forma intermitente de acuerdo a la voluntad, disposición y aptitud de los maestros.

Fainholc, B (1983) afirma que en la educación rural siempre se debe considerar al sujeto al que está destinada dicha modalidad, para no cometer el error de asimilar a la población rural simplemente con la población agrícola, sino que además viven en el campo artesanos, comerciantes, empleados de servicios terciarios, entre otros, a los cuales es necesario brindarles un nuevo modelo de integración, educación – trabajo, para impedir los desarraigos de esa zona.

En consecuencia, cuando se refiere a la educación rural o ruralidad educativa se denota la importancia otorgada al vínculo entre la educación que se ofrece en las escuelas con relación a las actividades productivas de la región[23].

Diez, M.A y Gutiérrez, T (2008/2009) en este contexto plantean que se reconocía la importancia de la preparación de la "masa rural" como parte de un "factor económico", ya que cuanto más culto fuera el agricultor u otro trabajador, más preparado estaría para poner en práctica lo que aprendiera en la escuela, sobre todo en vinculación a los métodos racionales de producción, y también como "factor social". Se buscaba el logro de un ambiente donde la libertad y la dignidad prevalecieran. Uno puede constatar esta idea en vinculación a lo que plantea Ferrari (2013) como hipótesis de trabajo, al sostener que el proceso de conformación del sistema escolar rural respondió a las necesidades de alfabetización de los sectores del Territorio Nacional Pampeano (en este caso), cuyo objetivo era educar a los niños para las tareas rurales y adaptarlos a la futura vida en el entorno en el que crecían: el campo. Obviamente esta hipótesis va de la mano de otra más

23 En el anexo se integraran imágenes alusivas a la relación escuela-trabajo a través de las actividades productivas agrícolas zonales referentes a las cosechas.

fuerte que permite pensar que esta forma de educación apuntaba a responder a las directrices de los mandatos gubernamentales y lo que estos demandaban como prioritario para esta clase de territorios en cuanto a productividad y funcionalidad.

Así, se piensa que la ruralidad no puede ser concebida o entendida sino es a través de su conexión con el contexto. Es decir, en el Territorio Nacional de La Pampa, fundamentalmente hacia fines de la década de 1930 y durante varios años en la década de 1940, la región fue sometida a una serie de políticas agrarias que, esencialmente, tenían como objetivo articular el trabajo productivo y el fomento de la enseñanza agrícola en escuelas rurales. Se denotaba la intervención por parte del gobierno[24] para aprovechar las condiciones naturales que ofrecía la tierra en el territorio y en zonas cercanas. Peirano, N (2006) afirma que el Territorio Nacional de La Pampa no permaneció ajeno a las políticas nacionales, sino que fue incorporado a las políticas de desarrollo que se proyectaban para esta región. La enseñanza agrícola no debía limitarse a las escuelas de agricultura, sino a dirigir y orientar cualquier tipo de actividad y manifestación que pudieran tener influjo didáctico y que contribuye a intensificar la educación técnica y práctica de los productores y habitantes de la región.

De este modo, uno puede pensar a la educación ruralizada como una modalidad del sistema educativo donde los establecimientos de su carácter buscaban materializar un amor y una pertenencia a su territorio, a su región y a la consecución de una identidad que estuviese acorde a lo regional y nacional. Castillo, S (2007) plantea que la educación rural, fue y es fundamental para la educación de los niños, ya que, es una respuesta del Estado o de cada gobierno a las demandas y requerimientos de una comunidad rural. Es la posibilidad de evitar el éxodo de las familias y de las nuevas generaciones a las zonas más pobladas o urbanas, y de este modo poder conservar ciertas tradiciones familiares, comunitarias y culturales.

Ya con la mirada puesta en el primer y segundo peronismo (1946-1952), la concepción de ruralidad fue sufriendo vaivenes. Peirano, N (2006) afirma que, durante el primer peronismo, se focalizó y dio prioridad al sector industrial.

Sin embargo, a partir del segundo gobierno peronista se comienza a otorgar preponderancia al fomento del desarrollo agropecuario y el trabajo ruralizado. Estos fueron

24 En este caso de la mano del por entonces gobernador del territorio General Miguel Duval (1939-1946).

objetivos esenciales de la política económica del periodo. Era evidente la emigración de las zonas rurales a las urbanas desde hacía más de dos décadas. En base a esto, fue que se empezó a considerar qué alternativas tomar para contrarrestar que lo urbano sustituyera y solapara el potencial del campo. Fue entonces cuando la enseñanza agrícola ocupó un lugar preponderante en la planificación y programación estatal, generando una ruptura notoria en relación al Primer Plan Quinquenal, que tuvo una base educativa focalizada, según Mateo (2001) retomado por Peirano, N (2006), a la educación técnica y urbana. En este aspecto, esta autora afirma que con el Segundo Plan Quinquenal se buscaba despertar una nueva consciencia nacional, que se puede deducir que estaba dirigida al sector agropecuario y a la necesidad de evitar las fugas de productores y trabajadores rurales y sus familias del campo, pero no con el objetivo o en detrimento del sector urbano industrial, sino para fortalecer un sector que en la década de 1940 había decaído y donde las consecuencias de la Segunda Guerra Mundial y el boicot de productos de Estados Unidos profundizaron el cierre de mercados agropecuarios. En este sentido, Gutiérrez, T (2007) plantea que Perón promovía "la vuelta al campo" fundamentada en la generación y consolidación de diferentes propuestas educativas agrarias como, por ejemplo, de la "misiones monotécnicas" tanto femeninas como masculinas de "especialidad agrícola", "mecánica rural" y "cultura rural y doméstica", respectivamente.

En síntesis, el Territorio Nacional Pampeano, después transformado en provincia durante los primeros periodos peronistas, estaba atravesando, en la primera mitad del siglo XX, un proceso de conformación y estructuración general que tuvo consecuencias en materia educativa, fruto de un contexto rural, de intervención constante de nación y con la aplicación de una pedagogía normalista con prácticas control, autoridad (o autoritarismo), orden y búsqueda de homogeneidad en los actores eran factores que contribuían a fortalecer una cultura escolar única, donde los actores escolares, desde sus roles, podían valerse de ciertas herramientas para perpetuar o bien romper lo establecido.

CAPITULO 3: Prácticas del control social en el ámbito educativo rural (1930-1955). Rupturas y continuidades en el proceso educativo. Análisis de categorías

3.1 El control social en las instituciones educativas rurales de época

Con relación al escenario educativo de ambos arcos temporales en estudio es necesario atender en este apartado a los actores que lo protagonizan. Se hace referencia a inspectores, directivos, docentes, estudiantes, en cuanto al modo en que actuaban dentro de un círculo político y educativo complejo, multirreferencial y conflictivo. Allí iban construyendo sus propias subjetividades a partir de los sentidos y creencias que predominaban y circulaban en una atmósfera social vertiginosa tanto a nivel nacional como regional. A la vez, es necesario considerar cómo tomaba cuerpo esa construcción en diferentes instituciones, sobre todo, en la escuela con relación al control social.

Al respecto, es menester tener en cuenta el análisis que realiza Di Liscia, M. (2005), en cuanto al estudio de las instituciones de control social, entre ellas la escuela, ampliado en las dos últimas décadas. Esto hace posible centrar el estudio historiográfico no tanto en actores clásicos, como el caso de trabajadores y campesinos, para dar pie al abordaje de quienes han sido silenciados por la historiografía en cuanto a su labor y el modo en que interpelaban contextos, circunstancias y prácticas. A través de este estudio es viable vislumbrar el rol de los Estados Nacionales en cuanto a su poder regulador y normalizador y su influencia en los actores institucionales entre fines del siglo XIX y la primera mitad del siglo XX. En este punto, es donde se busca ubicar el control social, o por lo menos, la forma en que se concibe en la tesis.

Ciertamente se admite el papel clave de las instituciones en el ordenamiento de la realidad. Bohoslavsky, E (2005) afirma que han existido una variedad de lógicas que

intervenían en las instituciones controladoras y que sugestionaban a los actores. Asimismo, el autor señala que algunos estudios recientes han posibilitado poner en un escalón más alto el rol y la capacidad de "agencia" de los que eran considerados "controlados" o subordinados en un contexto enmarcado por prácticas de vigilancia y normalización.

En base a lo anterior, se postula que es exagerado aunar criterios en cuanto al control social sin considerar la distancia que ha existido entre lo escrito y la realidad circundante. Existen versiones más realistas sobre las instituciones de encierro, sea una cárcel, escuela o manicomio que merecen ser evaluadas. A este hecho se le suma, como sostiene Di Liscia, M (2005), el papel y la percepción de cada actor que, en consonancia con la investigación y sus hipótesis, tiene, por lo general, una cierta capacidad de movilización e independencia de las instituciones estatales. El sector subordinado influye, resiste y resignifica cada situación basado en sus capacidades para menguar y disminuir los procesos de control social y normalización, propios de fines del siglo XIX y primera mitad del XX.

Al plantear la temática sobre el control social en las instituciones educativas es necesario aseverar e interrogar al mismo tiempo: por un lado, aseverar que existieron prácticas de control social transversales, tradicionales, hegemónicas y verticales (que también es menester recordar para complementar el panorama de análisis de actores institucionales)[25]; y por otro lado, interrogar qué tan real fue su aplicación y hasta qué punto fue efectivo y significativo en quienes recaía los discursos y las prácticas de control social. La dicotomía es congruente con lo que se ha venido analizando hasta aquí en cuanto a la idea de complejizar un estudio donde conviven ideas contrapuestas e, incluso, contradictorias.

No obstante, el análisis del control social que es interesante enarbolar y desgranar tiene sustento en el planteo de Di Liscia, M (2005) quien sostiene que el control social debe ser analizado no ya desde la idea de pensar en el dominio de sujetos pasivos, faltos de autonomía y sin capacidad de reacción o apropiación ante la jerarquía institucional o estatal. Se está en consonancia con lo que plantea la autora sobre una concepción de control social donde los "controlados", en muchas ocasiones, podían y reaccionaban ante el orden, enfrentándose a la opresión estatal y social que, obviamente, existía y no todos podían

25 Ver apartado sobre "Disciplina en la Década de 1930" a partir de p. 47.

asimilarla o enfrentarla. Se trata de sujetos que intentaron adaptarse y apropiarse de un juego en el que entraron involuntariamente. Estos actores desarrollaron procesos de cognición sobre lo que vivían para, posteriormente, actuar, sea desde una adhesión entusiasta favorable a sus intereses hasta la resistencia activa[26].

En consecuencia, se debe analizar puntualmente la labor de determinados actores institucionales, como es el caso de los docentes o inspectores, que se conocían y reconocían como los subordinados del poder estatal. Estos, desde esta perspectiva, se apropiaban en el interior de ese juego de poder para beneficiarse personal y sectorialmente en función de potenciar y resignificar el prestigio y el rol docente para controlar la conducta de los estudiantes y hacer que en su trabajo hubiera el menor grado de imprevisibilidad y mayor control de los cuerpos y consciencias. De esta manera, retomando a Di Liscia, M (2005) se debe dejar de pensar a los controlados (en este caso los maestros, también están los estudiantes) como meros receptores sociales e institucionales del mandato supremo. Se apunta a un cambio de enfoque sobre la historia del control social, es decir los que fueron retratados como simples víctimas de la domesticación positivista de cuerpo y alma deben ser considerados bajo otros prismas. Podrían ser considerarlos como sujetos que intentaron adaptarse y apropiarse a una lógica que los podía favorecer. En este proceso, mejoraron sus herramientas individuales y colectivas para hacerse de aquellas reglas que les resultaban más útiles y funcionales en pos de su trabajo.

De esta manera, el control se entiende a través de un sentido conductual aliado no sólo a la norma y las reglamentaciones sino también al modo en qué podían enfrentarse (o someterse) a una jerarquía de mayor autoridad. El objetivo que estaba en juego era la mantención de los diferentes actores y sus prácticas en una actitud pasiva y ordenada que les permitiera a diversos agentes, el control y el orden de la institución educativa. Es decir, el establecimiento del status quo. Como complemento se piensa al control social en términos de control ideológico, en cómo a partir de la imposición de la norma y de la regla escrita (o no necesariamente) es que se moldeaba la conducta de los actores, en el mayor de los casos estudiantes y docentes, todos actores, quienes eran sometidos al régimen disciplinar que imperaba, unos teniendo que cumplirlo, y otros vigilando que se cumpliera.

26 El adoctrinamiento y la autonomía abordados en el capítulo 4 son ejemplos que se pueden rescatar vinculado con el posicionamiento de Di Liscia, M (2005).

3.2 Hegemonía y subalternidad: relaciones entre los actores escolares

El término "hegemonía" que deriva del griego *Eghesthai* significa "conducir, ser guía, ser jefe"; también puede provenir del verbo *Eghemonero* que significa "guiar, preceder, conducir" y del cual emana "estar al frente, comandar, gobernar". Por hegemonía el antiguo griego entendía la dirección suprema del ejército. Se trata de un término que proviene del campo militar.[27]

La hegemonía es un concepto que inunda y se infiltra en toda la práctica social, por lo que, se encuentra en cada elemento fundante de las relaciones sociales. Es una totalidad que se atiene a lo social. Según Terigi:

> El concepto hegemonía es utilizado desde la concepción política-pedagógica Gramsciana, la cual plantea que, por definición siempre hay un dominante, pero jamás de un modo total o exclusivo. Es una organización de consentimiento que no se construye de modo pasivo, como forma de dominación, sino que es continuamente resistida, alterada y desafiada (…). (Terigi, F, 1989: 88).

Así, la hegemonía no refiere a un concepto estático, sino que es dinámico estando siempre en movimiento y construcción.

En este contexto, cuando se piensa en la hegemonía como un concepto que tiene su sustento en varios ámbitos, y en lo que aquí interesa, en lo educativo, es que se admite como el sistema educativo nacional durante la denominada "Década Infame" (y durante parte del primer y segundo peronismo), buscaba formar a los estudiantes en un sentimiento "nacionalista". Este idea, apropiada por un gobierno de facto y continuada por un gobierno elegido democráticamente que exaltó ciertas características inherentes al concepto nacionalista, fue elaborándose y manifestándose a través del uso de diferentes mecanismos de control que tenían como objetivo la perpetuación de un mensaje impositivo de carácter hegemónico. He aquí el surgimiento de ciertas continuidades entre períodos que llegaron al poder por diferentes vías.

---

27 Gruppi, L (1978) "El concepto de Hegemonía en Gramsci" (México: Ediciones de Cultura Popular). Caps. I y V. Págs. 7-24 y 89-111

Este circuito considerado dinámico y abierto (porque está en constante construcción, ya que se dirime que la educación y la política son prácticas abiertas) se constituyó en un control social e ideológico, que tenía su representación en diversas instituciones, entre ellas, la escuela. Vale aclarar que esta relación no se constituía de forma vertical, sino que se trataba de una práctica compleja donde había espacios de acción por parte de los actores a través de los diversos intersticios de acción del que disponía el actor institucional.

En consonancia con lo dicho anteriormente, se piensa que la relación entre el gobierno de turno y los diferentes sectores de la sociedad no se vincula por intermedio de una relación verticalista entre oprimidos y opresores donde uno exige y vigila, y el otro se somete, cumple y es vigilado, sino más bien de grupos y actores sociales/institucionales que adquieren la capacidad de reacción y de intervención.

En este punto es menester detenerse a reflexionar sobre este último concepto del párrafo anterior, ya que su introducción es esencial para entender, por un lado, las relaciones de control y poder institucional en el contexto estudiado, y por el otro, para interpretar el rol de las autoridades, su capacidad de coacción y su vínculo con los actores considerados subordinados en la escala jerárquica institucional.

Según Guha, R (1999) se considera subalterno a cualquier persona o actor institucional que se la piensa en términos de subordinación, sea de clase, casta, edad, género y oficio o de cualquier otro modo. La subalternidad se entiende como un atributo de la subordinación. La identidad del subalterno es la negación, en consecuencia el actor se debe revelar para reconstruir un sujeto insurgente que atente con lo establecido. Scott, J (2003) afirma que el subalterno refiere a un sujeto mutante y migrante que, históricamente, ha sido vinculado a las masas, a los desamparados, a los campesinos, entre otros. El subalterno, desde la introducción de la línea historiográfica de Estudios Subalternos de la India, pasa a ser considerado la voz de quienes han resistido los embates del poder, de la autoridad, de quien impone. Su trasposición al ámbito educativo es pertinente en este sentido.

De este modo, las escuelas como instituciones estatales donde el discurso del mismo Estado toma cuerpo, juegan un papel fundamental en este proceso y en la relación entre el dominador y el subalterno, porque si bien la escuela refiere a uno de los establecimientos que buscan la perpetuación y materialización de prácticas de control ideológico que

respondan a intereses de los estamentos gubernamentales (de forma velada o notoria), también se afirma y se considera que la educación, como práctica social y política dinámica, forma conductas no de actores pasivos o subordinados, sino de subalternos que, desde su concepción, promueven una crítica al status quo establecido, o una resignificacion y apropiación de dicho espacio acorde a sus beneficios y no al mandato ordenado por un actor o ente regulador que, a priori, es la autoridad y el dueño del poder. En este contexto, las resistencias, las negociaciones y las apropiaciones por parte de ciertos sectores considerados subalternos, en términos de Scott, J (2003), son visibilizadas y puesta en práctica a través de mecanismos de acción en las diferentes instituciones.

En este sentido, trasladando la idea al salón de clases, el subalterno, según la hipótesis de la tesis, podía ser el docente, ya que era quien le daba otro sentido al rol de sus superiores. Este veía la oportunidad de contar con un ambiente ideal para desarrollar su trabajo. Se denotaba que el trabajador obediente se valía de dicha obediencia y del orden para sustentar su clase pero no por puro sometimiento al poder, sino porque el actor lo resignifaba basado en su trabajo diario. Un actor institucional que parece marcado por la pasividad pero con intereses que lo benefician, analizado en un contexto histórico marcado por tendencias que política, cultural, educativa e ideológicamente eran acordes a lo que sucedía a nivel nacional, fundamentalmente durante la década de 1930. Esos intereses o la capacidad que tiene el actor para abstraerse y meditar sobre lo que más rédito le puede traer es también una característica propia de la educación. Schell, P (2005) señala la idea de que la educación al mismo tiempo que traza la concepción educación-como-control también ofrece las herramientas para generar procesos de libre pensamiento en sus actores. El control del cuerpo y la consciencia es tan verdadero como la posibilidad de que estos actores tienen libertad y autonomía para revelarse.

Lo que se busca abordar y complejizar es la aparición del rol de los actores subalternos y consecuentes al poder estatal, como puede ser el caso de los maestros o inspectores, por un lado, y el de los estudiantes, por otro lado, quienes en muchas situaciones, daban muestras de reacción y de querer contraponerse a lo que le exigían.

Si bien se admite la influencia de una concepción de poder que impone ideología y directivas, también es necesario establecer que en las diversas prácticas escolares se vislumbra un tipo subordinación que no es totalmente verticalista y opresora, si no que los

mismos actores subordinados, se pueden ajustar cómodamente a lo que propone el modelo dominante, resultando ser una especie de acuerdo implícito entre los sectores hegemónicos y subalternos. Entre ambos existe una relación dialéctica, donde el ocultamiento y la vigilancia, y en casos extremos, el revelamiento y lucha contra la autoridad y el poder son premisas que subyacen. Ante esto, Scott, J (2003, p. 65) retomado por Tenti, M (2012, p. 6) afirma:

> La práctica de la dominación [...] crea el discurso oculto. Si la dominación es particularmente severa, lo más probable es que produzca un discurso oculto de una riqueza equivalente. El discurso oculto de los grupos subordinados, a su vez, reacciona frente al discurso público creando una subcultura y oponiendo su propia versión de la dominación social a la de la elite dominante. Ambos son espacios de poder y de intereses.

Ante esta situación, la práctica disciplinar propia de un modelo positivista hegemónico no actuaba diferente, sino que lo hacía acorde a los rasgos mencionados anteriormente. Se entiende que toda práctica implica aspectos sociales, políticos y educativos. Esto, analizando específicamente los períodos de estudio seleccionados, se puede reflejar, en la relación que se entreveía entre el poder del Gobierno Nacional y el sistema educativo del tiempo estudiado (Década Infame, primer y segundo Peronismo), donde se realizaba la impartición de normas y conductas disciplinarias para todas las instituciones y sujetos de los Territorio Nacionales por igual, sin tener en cuenta las características particulares ni de los sujetos ni de la institución.

Esto último se ha podido observar en los informes de inspectores escolares quienes, en sus visitas a las escuelas rurales del Territorio Pampeano, realizaban un análisis donde se podían notar las mejoras de las escuelas según el parámetro de época: formación del carácter nacional, higienismo, docentes con vocación, estudiantes obedientes y disciplinados, profesionales adeptos al régimen de turno, entre otros que se mencionaran correspondientemente en: Cuaderno de actuación docente de la Escuela Nº 23 de Colonia San José, La Pampa; Informes de inspectores zonales, 1946-1952, La Pampa; Libro de notas de la Escuela Nº 23 de Colonia San José, La Pampa.

Del análisis anterior se deduce que no se puede tratar la subordinación y el rol de los

grupos subalternos sin su relación con la élite de poder. Asimismo, Gramsci (2000) citado por Modonesi, M (2012) contrapone la dominación (hegemonía) y subalternidad creando un binomio de reflexión. De esta manera, los grupos subalternos se entienden por las relaciones de poder entre quienes lo tienen y quienes no lo tienen. Hablar de subalternidad es hablar de una condición de subordinación. El concepto de subalternidad se construye tratando de comprender la subjetividad determinada del subalterno y su potencial transformación por medio de la conciencia y la acción política.

3.3 La construcción y ejecución de autoridad y poder. Dominación y movimientos en las prácticas educativas rurales

La autoridad y el poder, al igual que el control, son conceptos que subyacen en cada análisis y vinculación con las fuentes empíricas en esta investigación. Cuando se retoma los objetivos de la tesis se plantea el estudio de la concepción y el examen del rol de las autoridades en las instituciones escolares rurales analizadas. En este sentido, indagar cómo era vista y concebida la autoridad de docentes y directivos en una escuela; las estrategias de las que se valían para mantener el orden institucional/administrativo/áulico; la línea demarcadora entre una autoridad consolidada y respetuosa de los desempeños intrainstitucionales y el autoritarismo como práctica diaria; estos y más son interrogantes y premisas a evaluar y desenmascarar basado en la idea de darle entidad, fundamentalmente, al actor portador de la autoridad, la construcción y puesta en práctica de la misma.

Sennett, R (1982) define a la autoridad como un vínculo que se establece entre dos personas (o actores) desiguales. El actor que ostenta un cierto grado de autoridad refiere a alguien que tiene fuerza y que la utiliza con el objetivo de orientar a otros, a quienes disciplina, para modificar la forma en que se desempeña. En este aspecto, el autor advierte que la labor de la autoridad tiene un propósito específico que es convertir el poder en imágenes de fuerza. Se puede elucubrar que la autoridad encuentra sustento en el dominio del otro y así, que se permitan interpretar las condiciones del poder, cómo darle un sentido a las prácticas de control y el modo en que se transforma la subjetividad de los actores que obedecen o que son dominados.

En cualquier relación donde están definidos los roles, por un lado, el portador de poder y la autoridad (hegemónico) y, por otro lado, quien debe obedecer (subordinado o

subalterno), los papeles no siempre son claros, incluso, llegan a ser difusos y complejos ya que cada actor pone en juego sus propios intereses. Según Foucault, M (2014) los mecanismos de poder de los actores son mucho más amplios que el aparato jurídico o legal, ya que el poder se ejerce mediante una serie de procedimientos de dominación. Aquí las relaciones de poder son las que ejerce el gobierno de turno sobre los individuos. Empero, no son las únicas, también se debe considerar, por ejemplo, la que ejerce el padre sobre el hijo, el dueño de una fábrica sobre sus empleados, e incluso la del director sobre los docentes y estudiantes. Las relaciones de poder, según este autor, son relaciones de poder complejas que, rescatando las ideas de la "microfísica del poder" de Foucault, M (1979), le dan mayor fundamentación a cómo el poder se encuentra distribuido en diferentes esferas o espacios, no habiendo certezas claras sobre cómo funcionan dichas relaciones de poder. Para ilustrar el análisis, se pone a consideración la siguiente cita:

> (…) A nuestra Patria le sobran niños que van a la escuela porque los mandan y en ella solo sirven para ocupar bancos; niños que en las calles se entretienen matando pajaritos, destruyendo los jardines, escribiendo groserías en las paredes y molestando a los transeúntes (…). En cambio nuestra Patria le hacen falta niños que vengan a la escuela ansiosos de saber y que no se conformen con estudiar tan sólo lo que el maestro ordene, sino que su mejor placer sea investigar siempre, niños que no salgan a la calle inútilmente y que sus horas de ocio las empleen leyendo libros o trabajando en sus casas; jóvenes que con su profesión ú oficios, sean de verdadera utilidad para el país. Reflexionad, niños; ¿Verdad que no es un gran sacrificio ser de los que hacen falta a nuestra Patria?
>
> Consecuente con estos pensamientos os pido, alumnos, que sigáis siempre en cambio del bien, del trabajo, de la disciplina, de la honradez (…). (Colonia San José, Discurso de director de Escuela Nº 23 a estudiantes de la mismo al cierre de ciclo lectivo, 1951, p.32)"[28]

Allí se puede ver con claridad el rol de los diversos actores institucionales: el director, con toda su investidura, haciendo reflexionar y dándole directrices a estudiantes no

28 El fragmento también es un aporte interesante basado en el contexto del primer peronismo y ciertas ideas fundamentadas en el Primer Plan Quinquenal que el director de la escuela retoma en cuanto a la publicidad.

sólo para la escuela sino también para fuera de la misma, justificándose en lo beneficioso que podría ser para el país, niños obedientes, honrados y "de bien". En el extracto subyace una concepción implícita de autoridad y de poder en cuanto al moldeamiento del estudiante ideal y al cual debe adaptarse en la escuela (no viceversa). El orden y la autoridad le permiten al director un clima institucional favorable, independientemente de la consideración de factores externos que el niño pueda padecer. A su vez, el docente podrá desempeñar su rol en un ambiente dócil y de disciplinamiento nada perjudicial para el desarrollo de sus clases basado en órdenes unilaterales definidas con antelación. Y por último, el rol/oficio del estudiante que mejor se adapte a la lógica escolar, va a ser quien tendrá una trayectoria marcada por la tranquilidad y el éxito. Obviamente que en este caso, el estudiante es el actor que cuenta con un menor grado de autonomía con respecto al resto de actores, siendo su rol el más subordinado en la escala institucional.

Puede observarse lo que plantea Foucault, M (2014) acerca de las relaciones de poder complejas, donde hay actores que ejercen mecanismos de dominación, en este caso de modo institucional y otros que son subordinados, pero atendiendo a la idea de la complejidad, pueden también tomar otro posicionamiento favorable a sus deseos. Abélès, M (2012) retomando a Foucault, M (1984)[29] señala que se debe dejar de fetichizar al poder como una sustancia misteriosa que se indaga constantemente, ya que el mismo solo existe en el acto y lo importante es cómo se ejerce. La manera en que se ejerce es el aspecto a considerar por encima de la legitimidad o naturaleza de este. De este modo, el poder circula dependiendo no sólo de los actores que lo porten sino también basado en las relaciones y en su puesta en práctica en situaciones específicas donde no se supedita al actor con más alto rango jerárquico.

Basado en el planteo de Sennett, R (1982), se practica una autodisciplina voluntaria, una disciplina sin fuerza física pero con una enorme contundencia simbólica, en el caso del ejemplo anterior, producto del mensaje del director que, de una u otra forma, se interpreta como coercitivo, sugestivo y oculto. Además está el adicional de cuestionar por qué su figura cree que es necesario tener injerencia para actuar en el ámbito externo al escolar.

No obstante, el rol de la autoridad no siempre está velado. En el contexto de estudio hay innumerables casos donde la autoridad se concibe de forma explícita respondiendo a

29 "Questions et réponses", in H. Dreyfus, P. Ravinow, Michel Foucault. Un parcours philosophique", Gallimard, Paris.

una lógica donde predomina el castigo y la suspensión para cortar con conductas no aceptadas en la escuela, pero fundamentadas en el rol y en la figura de un actor o en las normas/reglas institucionales. Esto se evidencia, por ejemplo, en una situación dentro del aula donde se destaca el llamado de atención ejercido sobre un estudiante por manifestar su descontento ante las órdenes de la maestra en cuanto al dictado de las actividades de Historia:

> Notificaciones del libro de disciplina. Falta cometida: Interrupción del estudiante en la transcurso de la exposición de la maestra; Correctivo aplicado: Al alumno se le suspenden los tiempos libres adjudicados a la recreación del día siguiente para que reflexioné sobre su accionar; Conducta: En esta circunstancia es mala. (Libro de Disciplina, Escuela Nº 26, 1930: 115).

Se percibe cómo la concepción de autoridad se hace presente en la notificación, sea desde la palabra de la docente que informa a sus superiores, hasta el mismo libro de disciplina que es una clara muestra de cómo el docente contaba con instrumentos para categorizar la conducta del estudiante. La docente era funcional a otra autoridad, dicha funcionalidad podía pensarse como una técnica de intervención de la que se valían estos actores institucionales para operar y maniobrar según sus intereses. Si el estudiante se comportaba mal en el aula, el docente no trabajaba para ayudarlo, escucharlo o indagar en el por qué de su conducta, sino que se valía de elementos reguladores y normativos para deshacerse del niño revoltoso o problemático. El subordinado, el docente, actor menor en la escala jerárquica, tenía sus motivos profesionales y personales para obrar, independientemente del proceso de subjetivación que su estudiante atravesaba.

Según Diker, G (2008), analizando la perspectiva weberiana, lo que genera que la autoridad sea obedecida es la creencia en la legitimidad del poder de dicha autoridad. En este sentido, otro ejemplo que vale la pena rescatar se pudo extraer del análisis y recolección de fuentes primarias, donde se nota, por un lado, la falta de autoridad, compromiso y responsabilidad por parte de un docente, y por otro lado, el ejercicio del inspector escolar y director conjuntamente para desempeñar sus funciones como los máximos delegados y representantes de la jerarquía gubernamental e institucional respectivamente, en cuanto a la autoridad desde el punto de vista de una concepción

weberiana que apunta a una combinación entre autoridad racional-legal y autoridad tradicional[30]. En el extracto se lee:

> De acuerdo con lo que describe el reglamento[31] cumplo con el deber de informar al señor Inspector, que la ayudante Interina (…) no reúne las aptitudes profesionales para desempeñar fielmente la noble misión que le está encomendada: (…) su marcada apatía a la escuela, falta de puntualidad, desobediencia voluntariamente marcada, falta de método y preparaciones diarias de las asignaturas a enseñar, no dar deberes diariamente a los alumnos, no pedir los útiles necesarios para la enseñanza, incapacidad para mantener el orden y la disciplina, falsedades y inexactitudes en el registro de inasistencias, incapacidad de confeccionar labores sencillas, especialmente la bandera Argentina, castigos corporales, tirones de orejas, pinchar con alfileres, irrespetuosidades al Himno Nacional, reírse y permanecer sentada mientras los niños y el que suscribe lo cantaban con profunda solemnidad, esto comprueba su pobreza de espíritu. (Libro de Notas, Escuela de Monte Nievas. Informe de directora para el inspector de zona, 1931: 32,)

La directora, como la autoridad principal de la escuela, justifica a través del reglamento y de su investidura las diversas razones y motivos por los cuales la ayudante interina no puede seguir trabajando en la escuela. El control va más allá del horizonte de la masa estudiantil, ya que también se vigila y evalúa al trabajador que, a su vez contribuye a perpetuar un modelo de conducta basado en el castigo físico y la violencia. Retomando a Diker, G (2008) la base de la autoridad radica en que cuando un actor institucional habla o actúa con autoridad, lo hace a partir de saber que tiene una potencia de origen que empezó antes que ese actor, y que este, simplemente, lo utiliza para sustentarse; es la apropiación del instrumento. Lo hace a partir de la autoridad de un Estado, una institución, una familia, una sociedad, un saber o una tradición que preceden a todo cuanto pueda decir o hacer.

30 La otra forma de poder que Weber introduce es el "Carismático" que se basa en ciertas características del emisor del mensaje o la orden (carisma) que provocan obediencia incondicional. Ver: Diker, G (2008) "Autoridad y transmisión: Algunas notas teóricas para re-pensar la educación". Revista Educación y Humanismo, No. 15 - pp. 58-69 - Noviembre, 2008 - Universidad Simón Bolívar - Barranquilla, Colombia - ISSN: 0124-2121. www.unisimonbolivar.edu.co/publicaciones/index.php/educacionyhumanismo

31 No específica a cuál se refiere.

También es importante considerar el rol de la interpretación que cada actor realiza sobre la autoridad en cuestión. Según Diker, G (2008) para que haya autoridad es necesario un mutuo reconocimiento, no sólo sobre quien es ejercida sino también del que dirige. Asimismo, trata sobre cómo generar esa autoridad y cómo el rol jerárquico superior contribuye a darle legitimidad a la de cada actor.

En suma, el extracto referido a ayudante interina muestra claramente como las sanciones no siempre eran para los estudiantes sino para quienes, erróneamente o no, no se adecuaban a lo que la institución educativa promovía como lo "correcto" (fundamentado o no). En el caso de los estudiantes, en el siguiente apartado se verán con mayor precisión situaciones sobre cómo la autoridad puede devenir en autoritarismo para la construcción de niños moldeables, pasivos y homogéneos en términos conductuales.

3.4 La disciplina en la década de 1930

Uno de las categorías claves que ha estado latente durante el transcurso de la investigación es disciplina. Dicho concepto está asociado a las prácticas de control social y, durante la década de 1930, aparece de modo recurrente, de manera explícita e implícita, en las fuentes empíricas recolectadas, fruto de un contexto de época, de la morfología y características de la educación rural y de una corriente positivista y normalizadora hegemónica.

Para lo mismo se parte del abordaje teórico y conceptual que plantea Foucault, M (1975) ya que es uno de los pioneros en este tema. Este autor sostiene que, luego del análisis y estudio de los cambios y transformaciones que se producían en prisiones, hospitales, cuarteles militares y escuelas, surgió la existencia de nuevas formas de control en estos ámbitos. Este descubrimiento de nuevas técnicas y estrategias permitían el orden y la revisión de todos los sujetos sobre quienes se aplicaban. De esta forma, Foucault evidenciaba como las mencionadas prácticas tenían un carácter inherente al concepto de disciplina.

Por consiguiente, para dicho autor, la disciplina para que fuera exitosa y lograra su cometido, según las expectativas de quienes detentaban el poder, en diferentes instituciones, en este caso la escuela, debía basarse en tres puntos:

1) Vigilancia jerárquica: La vigilancia de la autoridad no debía ser vista. En el caso de la escuela se lo piensa como un edificio que debe ser un aparato para vigilar.

2) Sanción normalizadora: En cualquier institución existe un conjunto de reglamentos, pautas y leyes que deben cumplirse. Si esto no es así se sanciona. Se destaca que la disciplina funciona y actúa en base a lo que las autoridades creen que es un error o una falta disciplinar a lo que plantea de antemano dicha institución. Foucault, M (1975) afirma que en el interior de los diversos sistemas disciplinarios funciona un mecanismo penal, avalado por leyes, delitos, formas de sanción e instancia de juicio específicas con el objetivo de reducir las desviaciones y ser completamente correctivo. Hay calificaciones de la conducta de los actores y de los hechos a partir de la imposición de valores opuestos del bien y del mal.

3) Examen: Combina las técnicas jerárquicas de vigilancia y las de la sanción que se encargan de normalizar. Se refiere a una mirada normalizadora que califica, clasifica y castiga el accionar de los sujetos. El examen permite visibilizar las diferencias y sancionar a los sujetos. Aquí la superposición de las relaciones de poder y saber adquieren mayor notoriedad y visibilidad.

Con relación a los puntos que plantea Foucault, M (1975) para que la disciplina pueda tener un grado de aplicación, se puede establecer cierta vinculación con el contexto educativo del Territorio Nacional de La Pampa de la década de 1930, a través de cada uno de los tres puntos explicitados anteriormente.

En el primer ítem puede pensarse, según el análisis realizado sobre un "*Libro de Visitas*" perteneciente a la escuela Nº 23 de Colonia San José (Territorio Nacional de La Pampa, 1930), que había una "vigilancia invisible" vislumbrada a través de las anotaciones del mencionado libro de visitas, donde el visitante, que podía ser un inspector zonal, una autoridad del Ministerio de Educación, un jefe de policía, un Gobernador u otro, hacía un diagnóstico y elevaba una nota acerca de sus pareceres sobre la escuela que tenía bajo su supervisión, en cuanto a lo general y lo específico de la institución escolar:

> En esta primer visita a la Colonia San José y en ocasión de encontrarme en esta agradable escuelita rural, hago presente mi reconocimiento sincero al Señor Director

> Don X[32] por la obra encomiable que realiza en beneficio de la Patria grande del General Don José de San Martín. (Libro de visitas de la Escuela Nº 23, Colonia San José, firmado por Ministro de Gobierno y Jefe de Policía, 1952: 25)

Aquí el jefe de la policía y su investidura, como el encargado de establecer y mantener el orden y el control a nivel social, representaba una de las jerarquías a respetar institucionalmente. Aunque no estuviese físicamente visible para los alumnos todos los días, era la autoridad que se debía respetar. Se denota que la vigilancia y el posterior diagnóstico sólo bastaban con la acción de recorrer la institución escolar eventualmente, al igual que el rol que desempeñaban los inspectores zonales. Incluso se puede permitir el cuestionamiento acerca del reconocimiento de la figura de jefe de policía por parte de los estudiantes fundamentalmente, en vistas de poder matizar su presencia y la conducta que los estudiantes tenían en base a este conocimiento/desconocimiento.

En cuanto al segundo ítem que plantea Foucault, M (1975), la vigilancia jerárquica, se pone en pie de relación con lo que se explicita en el "*Libro de Disciplina"*. En tal libro se observa cómo la institución castigaba y sancionaba a sus alumnos ante un acto de indisciplina, quedando registrado en dicho libro bajo el denominador "falta cometida" (Libro de Disciplina, 1930, p. 17). En el mismo parece descifrarse la concepción de aquel momento, que promovía una ruptura de una norma o pauta que iba en contra de la disciplina establecida por las autoridades.

También se puede poner en vinculación con el tercer punto propuesto por Foucault, al calificar, en este caso los docentes, la "mala conducta" del estudiante como "falta cometida" siendo ellos los que determinaban que era considerado una falta disciplinar y que no lo era, reflejando su poder de autoridad y su concepción unilateral acerca de las llamadas normas de convivencia. Por otro lado, es necesario explicitar que, según dicho "*Libro de Disciplina",* se aplicaban castigos a los alumnos que corrompían las normas, calificándolos con el nombre: "correctivo aplicado". Sobre la base de esta clasificación se puede detectar cómo se ejerce la autoridad sobre todos los individuos de una forma tendiente a la imposición, pero sin embargo funcional para los que detentan dicho rol.

En este aspecto, según Sánchez, M (2005), la concepción disciplinar encierra un

32 Dice el apellido del Director.

doble significado estrechamente vinculado a lo educativo. Hace referencia tanto a las áreas del conocimiento, como a las reglas que mantienen el orden y la obediencia (esta última es la que se analiza). Un aspecto positivo de esta acepción relaciona la disciplina con una forma de autodominio, que permite a un sujeto conducirse de tal manera que alcance sus metas a pesar de los obstáculos. En su aspecto negativo, la disciplina se orienta más a enseñar a obedecer que a ayudar a reflexionar. Aquí el concepto a considerar es el de castigo, ya que la prohibición y la censura son los métodos que utilizan diferentes actores para adecuar sus prácticas y discursos a la realidad circundante, con el propósito de generar un ambiente institucional y áulico acorde a sus ideales de formación. La premisa del estudiante conflictivo, indisciplinado y de mal comportamiento no cabe en la lógica escolar, por lo que el control y el rol de la autoridad entran en juego.

Si se remonta el primer período de estudio seleccionado, esto es de 1930 a 1943, el concepto de disciplina adquiere un conjunto de características y herramientas que le otorgaban bases para generar una aplicación directa por medio de la acción de las autoridades y la imposición de intereses de acción puntuales, donde cada actor cumplía con su función, porque de ese modo su desempeño no iba a ser cuestionado. De esta manera, se retoma una de las hipótesis estructurantes de este trabajo, al mencionar que los diferentes actores se valían de prácticas de control social cómo modos de imposición en otros actores institucionales. La generación de una conducta homogénea y normalizada buscaba minimizar la imprevisibilidad para que cada actor se adecuara a los parámetros disciplinarios y conductuales definidos con antelación. En este aspecto, las autoridades justificaban su poder desde una concepción tradicional en la cual, no obstante, había posturas disidentes, autónomas y críticas, pero también, una mimetización funcional del rol de los actores de acuerdo a sus intereses y de los estamentos gubernamentales a nivel provincial y nacional. Asimismo Bauman, Z (2012) plantea que, dentro de una organización o institución, los funcionarios, que ostentan el poder y la autoridad suprema, se esfuerzan por imponer un código de conducta exhaustivo y detallado con el ideal de volver monótona, regular y predecible la conducta o comportamiento de un determinado grupo que es fijada a través de los recursos que dispongan. Este planteo se corresponde con la manera en que era entendida la disciplina desde un punto de vista jerárquico y uniforme hacia los diferentes actores institucionales escolares.

De tal manera, posicionados en un contexto histórico donde la filosofía positivista[33] imperaba en el país, desde el plano educativo existían premisas donde el control, el orden, la uniformidad, la disciplina y la autoridad eran claves.

Con mayor precisión, se puede notar con claridad en ciertas actas y escritos provenientes de escuelas pampeanas rurales cómo se ejercía un control de mando sobre los estudiantes en lo referente a ciertas pautas y normas que debían respetarse a rajatabla, ya que de no ser así, se sancionaría al estudiante. Tal es así que en el "Libro de Disciplina*"* de la Escuela Nº 26, se especifican ciertos puntos sobre el comportamiento inadecuado de un alumno y su posterior sanción, destacándose anotaciones tales como "conducta" que podía ser rotulada como buena, regular o mala; "aplicación", con las mismas acepciones; "falta cometida" donde se resaltaba lo que había hecho el estudiante, que era inapropiado para la institución y que, por consiguiente, merecía un castigo; "correctivo aplicado", sería la sanción que recaía sobre el estudiante; entre otras categorizaciones que buscaban la imposición de un control extremo y hasta, en algunos casos, persecutorios, sobre lo que hacían los estudiantes y su forma de desempeñarse en la institución educativa. La disciplina era modeladora de la conducta del estudiante, de sus acciones, su cuerpo y consciencia, ya que se coartaban libertades por medio de la definición y anotación de todo lo que hacía y las consecuencias a las que se sometía.

Puede decirse que se percibe una concepción de disciplina rígida, que buscaba el orden y la homogeneidad de conductas apelando a los castigos. Es decir, se visibilizan las ideas de que, a partir de la aplicación de un castigo al estudiante, este inmediatamente cambiaría su "mala conducta", amoldándose a los caracteres del "buen comportamiento" establecidos por las normas impuestas, en este caso, de las escuelas analizadas. La lógica del castigo era la rectificación, se aplicaba el castigo buscando "evitar" el mal mayor que era el desvío de dicho buen comportamiento. Asimismo, Foucault, M (1975) plantea que se castiga lo necesario como para impedir. A través de técnicas de signos punitivos se dota al poder de castigar de una herramienta económica y eficaz que se pueda generalizar a todo el cuerpo social y, de esta forma, reducir el ilegalismo. Es decir, el castigo funciona de modo

33 Se retoma a Auguste Comte (1798-1857), el fundador del Positivismo. En particular el sistema positivista reposa esencialmente en tres principios: a) la ley de los tres estadios; b) la clasificación de las ciencias; c) la religión de la humanidad. Ver Larroyo, F. (1972) Historia General de la Pedagogía. México. Porrúa.

aleccionador y ejemplificador no sólo para el actor que está en falta sino también para el resto del colectivo.

Esto último se refuerza con lo recogido en el "Libro de disciplina" en el cual se explicita como castigo ante una falta de un alumno lo siguiente: "penitencia: durante 15 días escribirá en un cuadernito, durante los recreos, máximas, frases, consejos alusivos a la falta y hablarle sobre los mismos" (Escuela Nº 26, 1932: 23). El carácter de la penitencia encuentra su elemento fundante en el castigo. Si el estudiante cometía una falta que la escuela interpretaba como merecedora de sanción se suponía que el estudiante no volvería a cometer un acto similar por el sólo hecho de no volver a recibir el castigo.

En los escritos y estatutos escolares de la época analizada se procuraba reducir y, posteriormente, corregir los hechos indisciplinares con castigos e imposiciones que no tenían en cuenta aspectos previos del individuo. Incluso, se puede pensar que tales "desviaciones" o errores que cometían los estudiantes en parte eran generados por el constante control que recaía sobre ellos por parte de los docentes, directivos y demás actores institucionales, tanto internos como externos.

Según Buenfil Burgos, N. (1991), quien retoma ideas de Althusser, la educación refiere a una práctica ideológica a partir de la cual el sujeto se constituye, es decir, asume o acepta los rasgos y características que la interpelación le propone y se reconoce en ellas. En este sentido, los diferentes actores educativos e institucionales deben adaptarse a la misma y sus lógicas, ya que se piensa la escuela como un espacio que reproduce la ideología del Estado y a los actores como agentes del mismo funcionales a sus necesidades.

En relación a lo anterior, Burgos Buenfil, N. (1991), configura también la noción que los niños tenían de los referentes educativos. En 1930 en el Territorio Nacional Pampeano es posible observarlo en las acciones de los docentes que hacían cumplir las normas y pautas dentro de la institución. Esto se pone en evidencia en el siguiente fragmento del "Libro de Disciplina" perteneciente a la Escuela Nº 26 (Territorio Nacional de La Pampa, 1930 p: 19): (…) Falta: "por creer injusta la clasificación recibida de la señorita maestra en el grado vierte la frase, -da rabia le daría unas cachetadas". En base a lo anterior se suscita el correctivo aplicado:

La señorita lo trae a la dirección por la falta cometida, la dirección le recuerda el

> deber que tiene de respetar con ejemplos en que el mismo es actor. Se recuerda asimismo, la observación que le hiciera en clase de manualidades el martes 21, y la falta cometida fuera de la escuela en contra del maestro de esta escuela. En vista de su continua falta de respeto, la dirección decide suspenderlo por tres días. (Territorio Nacional, 1930, p: 19)

Por último se hace una observación en base a la conducta del alumno: "Es de marcada tendencia a la rebeldía, en música y manualidades no se comporta como corresponde, y en general en clase es algo intolerable por sus tendencias de ser molesto. Solo a la palabra de la dirección es dócil." (Territorio Nacional, 1930: 19).

Es menester destacar aquí que la descripción anterior sobre los estudiantes y su forma de comportarse realizada por el referente institucional a cargo de los alumnos, es decir, el docente, es parcial y superflua, ya que solo se basa en el resultado de sus acciones, sin tener en cuenta porque reaccionaba de tal forma o haciendo un análisis más amplio de su situación. Se destaca que los castigos disciplinares y su concepción simplista no lograba la efectividad que pretendía, es decir, la reiteración de castigos constantes denota la ineficacia de la norma y la visión que se poseía del alumno, como un objeto y no como un sujeto.

En base a todo lo dicho anteriormente, es que se puede realizar un análisis sosteniendo que, a modo contextual, a pesar de las grandes diferencias que existieron en el periodo 1930-1943 entre las grandes urbes (como es el caso de Buenos Aires vista como signo de desarrollo) y sus cambios en el contexto que incluyeron las migraciones internas, la urbanización y el fomento de la industrialización (aspectos que no involucraron en gran medida al Territorio Nacional de La Pampa), se puede aseverar, sin embargo, que existieron patrones en común que posibilitaron que el régimen autoritario, desde el nivel macro hasta lo micro, pudiera valerse de la utilización de ciertos instrumentos puntuales que, institucionalmente, contribuyeran a otorgarle un marco de legitimidad al régimen autoritario.

El sistema educativo fue uno de los instrumentos que posibilitó la consonancia entre políticas educativas nacionales y el resto de las provincias y Territorios Nacionales, justificado con la consecuente imposición y el disciplinamiento institucional y colectivo. Para ello utilizó herramientas tales como el control puntilloso de los actores, la búsqueda de

acatamiento a la norma, la reglamentación y el castigo. Una serie de mecanismos de control que tenían como denominador común mantener a los estudiantes en una actitud pasiva, fomentada por el disciplinamiento de la masa estudiantil. Foucault, M (1975) retomado por Sánchez, M (2005) plantea que la escuela, entre otras instituciones, se ha tomado el derecho de enjuiciar, castigar y premiar a sus integrantes, habiendo expulsiones y aceptaciones. El control, la vigilancia y la búsqueda de la corrección son características claves de las relaciones de poder y autoridad que existen en dichas instituciones.

Es lícito introducir un paréntesis para aclarar que el control, el castigo, la disciplina, la imposición de medidas y reglas, el rol de la autoridad (o autoritarismo en la mayoría de los casos) en materia educativa no son conceptos y premisas que hayan sido exclusivas e inherentes al periodo de estudio de 1930-1943. Sería imprudente adjudicar tales hechos a sólo un periodo en la historia de la educación argentina ruralizada (y sí se permite la osadía la educación en general). La llamada "educación tradicional" solventada en ideas de pedagogía normalista ha sido imperante y hegemónica en relación al rol de los actores y el papel que a cada uno le compete: docente riguroso y estudiante pasivo que obedece y respeta la jerarquía sin cuestionamientos. Lo que aquí se pretende instalar es una idea más compleja en donde no se niega ni se supedita la realidad a lo dicho en este análisis, sino que se admite que en contextos cargados de verticalidad donde el rol de las autoridades educativas es estática y no se altera, los actores subalternos (docentes, por ejemplo) tienen papeles dinámicos, donde se apropian de lógicas que terminan siendo beneficiarias a sus intereses, independientemente de lo adverso y de las vicisitudes que delimita el espacio/tiempo que transitan. Este comportamiento estanco le permitía a los docentes contar con un ambiente ideal para desarrollar su trabajo, sin tener en cuenta intereses o pensamientos comunes a los estudiantes, que sólo se sujetaban a cumplir con horarios, actividades y tareas monótonas.

En suma, este tipo de procedimientos reafirman la postura de que el Territorio Nacional de La Pampa respondía a los mismos ideales que la nación, buscando mantener el control sobre los diferentes actores institucionales, sean estudiantes, docentes e inspectores, en los cuales cada uno de ellos, desde sus funciones, contribuiría a consolidar el objetivo gubernamental a través de lo disciplinar. Durante el primer y segundo peronismo se pudo vislumbrar con mayor precisión, a través del adoctrinamiento escolar, como el gobierno de

turno, en ciertos pasajes de su mandato, hizo de la educación un instrumento provechoso para sus intereses basado en las categorías estudiadas pero, a su vez, le otorgó libertad para que los actores institucionales utilizaran cada intersticio para lograr sus objetivos personales y trabajar con autonomía en las instituciones escolares rurales.

CAPITULO 4: Educación peronista en debate: Estado, Iglesia y escuela

4.1 Complejización de la mirada, sobre conceptos, actores y funciones

Para comenzar el análisis es pertinente retomar la idea de Ardoino, J (2005) que introduce el concepto de multirreferencialidad. El mismo trata de la posibilidad de implementar diferentes lecturas pluralistas y contradictorias las cuales sirven para entender un objeto de estudio, un problema, una investigación, de una forma más compleja, atendiendo a todos los parámetros y no sólo a una percepción subjetiva que esté teñida por intereses puntuales.

Por consiguiente, es necesario analizar la temática de la construcción del ideal adoctrinamiento y el rol que tuvieron los actores escolares institucionales desde una mirada

compleja donde se aborde, fundamentalmente, el rol de los inspectores, como los agentes o representantes del Estado que de una u otra forma desarrollaban funciones importantes en el contexto social y cultural de los Territorios Nacionales. Su influencia era notoria cada vez que concurrían a las comunidades que tenían asignadas, representando su figura y su presencia hechos claves para los integrantes de una comunidad, especialmente, como ya se afirmó, para la escuela.

Específicamente, con relación a los inspectores durante la década de 1930 y el primer y segundo peronismo, los mismos eran vistos como agentes del Estado que tenían varias funciones y actuaban a nivel escolar. Es más, como representante estatal era su principal función la articulación que establecía entre el gobierno de turno y las diferentes escuelas, en este caso, del Territorio Nacional de La Pampa.

Según Teobaldo (2006), los inspectores escolares tuvieron funciones sumamente trascendentes luego de la sanción de la ley 1420[34] en los Territorios Nacionales de la región norpatagónica. Cayre, M et al (2002) subrayan que los inspectores escolares eran los agentes responsables de mediar en las tensiones y situaciones que se producían entre las disposiciones emanadas desde Buenos Aires y las necesidades locales de los Territorios Nacionales. El inspector era el encargado de establecer las conexiones entre el Estado, siendo uno de sus agentes de intervención, y las escuelas (y más ampliamente con la comunidad en general). Estos actores establecían vínculos con las autoridades nacionales con el objetivo de construir la identidad nacional.

Del mismo modo se puede introducir la relación que existió entre el Estado y la Iglesia Católica cuando la denominada "Década Infame" finalizaba y se daba inicio a los orígenes del Peronismo. Esta relación marcó fuertemente la conexión entre el Estado, la Iglesia y sus actores en diferentes ámbitos durante los siguientes años. Es lícito analizar lo sucedido en cuanto a la implementación de la enseñanza religiosa en las escuelas como un antecedente de lo que ocurriría, años después, con la política del gobierno peronista de inculcar la doctrina partidaria en las escuelas.

4.2 La Iglesia Católica en la educación primaria rural

34 Ver: http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/5421.pdf

Caimari, L (1995) afirma que, en los inicios del peronismo, la religión y el rol de la Iglesia Católica iba en aumento, ya no se trataba de un tema privado que remitía a las consciencias sino que además buscaba constituirse en el principio general que organizara todo el cuerpo social. Era esperar para que un gobierno habilitara a recuperar el espacio público perdido del que habían gozado durante muchos periodos históricos. Según esta autora, la relación se expresó y sustentó en las muchas y mutuas expresiones de apoyo en la conquista de una hegemonía simbólica y la constitución de la legitimidad necesaria para organizar la sociedad según sus principios.

En este sentido, la adhesión al catolicismo fue importante y cada actor institucional desde su rol exaltaba que así fuera en cuanto tenía la oportunidad. Esta adhesión se complejizaba ya que también significaba adherir a la causa peronista. Era la articulación de un frente nacional y popular apoyado por la Iglesia católica y el ejército, que pasaron a ser eslabones fundamentales en la conformación de una sociedad católica. Una relación de recíproco beneficio.

Como es sabido, con el golpe de Estado de 1943 se pone fin a la llamada "Década Infame". Esto trae como consecuencia el inicio de un período donde la política y nuevos actores pasaron a tomar la relevancia que hasta este periodo no habían ostentado a lo largo de la historia nacional.

En materia educativa los cambios fueron notorios, estando a la cabeza de toda la sanción del decreto Nº 18411[35], posteriormente convertida en ley, de enseñanza religiosa en las escuelas públicas. El fundamento de esta implementación, afirma Vecchioni, S (2009), se sustenta en la necesidad de reconstruir la identidad nacional perdida producto de gobiernos anteriores que la debilitaron. Al mismo tiempo, se deroga la Ley 1420 sancionada en 1884 fruto del ideario constitucional de 1853. En las fuentes primarias recolectadas se puede evidenciar la ruptura entre lo que venía sucediendo en la década de 1930 donde la religión no era una temática esencial en las escuelas y los cambios en materia religiosa con la llegada al poder del peronismo. El siguiente extracto del estatuto de la cooperadora de una escuela pampeana es pertinente al respecto de lo que sucedió hasta 1943: "Observar el mejor orden en el seno de la institución evitando toda discusión de carácter religioso, político y personal, las que quedan prohibidas en absoluto" (Escuela Nº

35 http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/14066.pdf

28, 1933: 5).[36]

Como ya se mencionó en el párrafo anterior, la articulación entre la Iglesia católica y el Estado se hizo más palpable a partir de la sanción de la ley de enseñanza religiosa en 1943. Zanatta (1999) retomado por Cucchetti (2003) destaca la profunda relación entre el, por entonces, nuevo gobierno y la Iglesia Católica.

Zanatta (1999) sostiene que la Iglesia llega al poder en 1943 donde se destacó no sólo la bienvenida eclesiástica de la revolución militar y la reciprocidad del ejército hacia todo lo referente a la cultura católica, sino además la cooperación sistemática de muchos sectores de la Iglesia que operaban para el nuevo gobierno, marcando una ruptura, de este modo, con la llamada "Década Infame". Un ejemplo a destacar donde se denota la buena relación entre gobierno e Iglesia es el siguiente: "Lo quiso el Líder -con encendido verbo y fe cristiana- luchemos por el Pueblo y para el Pueblo si queremos ser dignos de la Patria" (La poesía en el Justicialismo Peronista, 1954, p: 21). La articulación entre la fe, nacionalismo y peronismo es clara.

Bianchi, S, (1995), afirma que el peronismo consideraba a todo este entramado de sucesos y decisiones como la oportunidad ideal para instrumentar los aparatos del Estado y su capacidad coercitiva, y así establecer la hegemonía de la doctrina católica. De este modo, cuando el gobierno promovió las condiciones de legitimación a través de la sanción de dicha base legal, es que se pudo extrapolar todo lo que podía generar la ley de enseñanza religiosa a las diferentes instituciones educativas de un modo concreto. Esta autora señala que durante los periodos peronistas se pudo instrumentalizarlo y otorgarle un contenido para ampliar la esfera eclesiástica que ya dejaba el plano de las consciencias para adentrase en la vida pública. Fue una relación de mutuo beneficio que perduró durante un tiempo y que, en materia educativa, se pudo vislumbrar en la aplicación de contenidos, designación de cargos, en los informes de autoridades, en los manuales de lectura, en las imágenes, entre otros.

36 Al respecto tal cita también es destacable para analizar la matriz disciplinar y de imposición predominante en la década de 1930 donde se delimitaba sobre lo que los actores podían o no expresar opinión. Política y religión eran temas que en una escuela no se podían hablar. El ámbito educativo era condicionado por políticas macro.

Algunos ejemplos que dan muestras de algunas de las características que vislumbraban la relación entre la Iglesia Católica y el Estado se observan, primero, en los libros de lectura y poesía que retoma Scheer Becher (2014):

> La cruz y la espada realizaron la conquista de América, la cruz para enseñar las verdades de Cristo a los indios. Los valientes misioneros sin más armas que un crucifijo, se internaron en el medio de la selva, desafiando flechas envenenadas y animales salvajes y hablaron a los indios de paz y amor, a la vez que le enseñaron a trabajar y rezar. (Libro de lectura "Patria Justa", s/f: 115).

El otro ejemplo que se destaca refiere a un conjunto de imágenes sobre la colocación de la piedra fundamental de la Escuela Nº 23 en la localidad llamada Colonia San José. La inscripción dice "Misa de campaña en el terreno donado, donde se levantará el futuro edificio escolar"; "En el momento de la colocación de la piedra fundamental"[37].

Pero esta relación que fue favorecida en el contexto de surgimiento y génesis del peronismo a partir de 1943, y que se desarrolló durante los siguientes años hasta la segunda presidencia de Juan Domingo Perón, empezó a sufrir un declive que derivó en el rompimiento de relaciones entre el gobierno y la Iglesia Católica. Plotkin, M (2007) asevera que los intentos de acercar la juventud al régimen peronista fueron causas que contribuyeron a profundizar las tensiones y el conflicto con la Iglesia. La lucha empezó a desatarse por la ocupación y control del espacio simbólico y público que antes habían compartido y que el peronismo le había otorgado a la institución eclesiástica, según Caimari, L (1995).

Para Scheer Becher (2014) la Iglesia católica a partir de la instauración del nuevo gobierno vio una oportunidad para recuperar su ideal de construcción de "nación católica", y así, retomando a Funkner, (2013) unir, tanto discursivamente como en la práctica, el concepto de nacionalidad con el de catolicismo. En el Territorio Nacional estaban dadas las condiciones para poner en práctica las intenciones de la iglesia y del gobierno central. La escuela y, especialmente, la educación primaria eran el ámbito propicio para convertir a los alumnos en ciudadanos nacionales, católicos y, posteriormente, en peronistas. Un ejemplo

37 Las imágenes se ubica en el anexo.

de lo dicho se evidencia en el siguiente extracto escrito por un inspector zonal: “Se agradece los aportes económicos otorgados por el General Perón, como también la ayuda social brindada por la permanente presencia del obispo en nuestra escuelita preocupándose en forma constante por la demanda de los niños”. (Libro de notas, Inspector de zona, Escuela Nº 23 de Colonia San José, s/p: 1948). Peronismo e Iglesia Católica coincidían en la importancia de interceder en los asuntos escolares e institucionales. El tiempo y la búsqueda del control de los mismos espacios públicos (reales y simbólicos) determinará que el vínculo entre ambos se vaya desgastando y perdiendo fuerza.

En este sentido, yendo desde un análisis general sobre el rol de la Iglesia Católica frente al posicionamiento del Estado y sus instituciones hacia el papel de los actores escolares frente al tema, es que se destaca el rol de muchos actores institucionales, sea el caso de directivos, docentes e inspectores escolares, que desde sus cargos contribuían a crear y sustentar la doctrina de la Iglesia Católica, considerando que otra postura divergente era contraria y perjudicial a los intereses de la nación, sin excluir la existencia de posturas opositoras. Así se puede poner de manifiesto, a modo de ejemplo, el siguiente informe de un inspector de zona que dictamina: “No permitamos que teorías extrañas minen nuestra nacionalidad, marchemos unidos hoy y siempre unidos a nuestra tradición de mantener vivo el espíritu del pueblo con la ayuda del señor”. (Libro de notas, 1948: 43). Más allá de que el extracto es claro, también se debe recordar que las disidencias existían y aunque el gobierno siempre tratase de imponer ideología y control sobre la misma en las escuelas, también el rol de los actores y sus prácticas cotidianas contribuían a modelar un pensamiento crítico donde la verticalidad discursiva generaba menor eficiencia de lo esperado.

En conexión con lo afirmado, se nota con especificidad en los registros y fuentes primarias recogidas la amplia variedad de ejemplos donde el rol de la Iglesia Católica y su influencia permean a las instituciones educativas primarias del Territorio Nacional, que no actuó como una isla ante el contexto nacional del momento. Las preocupaciones que había en el ámbito educativo a nivel nacional, también se plasmaban a nivel provincial. Ante un momento donde el nacionalismo católico comenzaba a tener poder dentro de la educación, también empezaron a nacer las preocupaciones por moldear al estudiante con valores nacionalistas y católicos. Esto se ratifica, por ejemplo, en el libro “*Circulares Internas”* de

la escuela Nº 28 de Maisonnave en los actos escolares. Este mismo redacta que en el acto de conmemoración de la muerte del General San Martín (17 de agosto) se resaltaba los valores y virtudes del prócer y los hechos que lo inmortalizaron con su nombre, destacando que una maestra de tercer grado cuenta a los presentes que el General hacia rezar a todos sus soldados a la Virgen María cuando cruzaron los Andes para poder contar con el acompañamiento y lograr su objetivo.

En base a lo afirmado anteriormente, es que se destacan algunas observaciones realizadas por inspectores escolares al llegar a una de las instituciones educativas que tenía a su cargo. Lo interesante de este hecho es que el cargo del funcionario es de "inspector de enseñanza religiosa", admitiendo que existía la directriz por parte de las altas esferas en cuanto al nombramiento de ciertos cargos particulares:

> No obstante las ocupaciones del señor [38] en un día de tanto movimiento, pude conversar con él y la señorita maestra algunos momentos para referirnos al desarrollo de la enseñanza religiosa en el transcurso del presente año; observé algunos cuadernos, carpetas de ilustraciones y ejercicios y de estos y la conversación mantenida he podido forman impresión cierta de que muchos beneficios morales se han conseguido en la niñez y en el medio, merced a la predica altamente cristiana de estos dos docentes. La misma he recogido de mis conversaciones con el Rdo. Padre misionero[39] presente en el acto. (Libro de notas, Colonia San José, Escuela Nº 23, informe de inspector de enseñanza religiosa, 1945: 24)

En materia educativa existía toda una estructura institucional para que las escuelas pudieran cumplir con los requerimientos acerca de la enseñanza religiosa, incluyendo autoridades de diversos tipos y recursos humanos afines al poder estatal. En el Territorio Nacional Pampeano hasta el mismo Obispo enviaba sus opiniones al respecto: "Me es grato certificar que el personal docente cumple con eficacia su tarea en la preparación cristiana de sus alumnos, Jesús el maestro bendiga la labor del magisterio de esta escuela para bien de

38 Dice el apellido.

39 Menciona el apellido.

la niñez confiada a sus desvelos". (Libro de notas, Carta del Obispo a director de escuela Nº 23 de Colonia San José 1949: 32).

No obstante, no hay que dejar de relativizar el rol de cada actor y su desempeño para con la Iglesia Católica, donde también hubo resistencias y actitudes críticas, de oposición que ofrecían un punto de cuestionamiento. Había docentes que podían revelarse y manifestar su descontento fuese por un retrato pegado en el aula, por contenidos transmisores de ideología o por la imposición de ciertas prácticas. Desde ese lugar, es que se admite que realmente se podía hacer y adecuarse para el mejor desarrollo de su trabajo. En este aspecto, los siguientes apartados dan cuenta de la capacidad de crítica y subalternidad por un lado, y del sometimiento al mandato estatal, por el otro.

4.3 El rol de los actores institucionales: adoctrinamiento en la escuela, con especial énfasis en los inspectores

Es necesario indagar en las funciones que los inspectores escolares, y otros actores, tenían en relación al adoctrinamiento. Se pretende construir una mirada y diferentes aproximaciones acerca de lo que sucedía con cuestiones relativas al adoctrinamiento y el control social y escolar, para desentramar la existencia de posiciones ideológicas mediadas por el rol del inspector escolar, y en lo que contribuía y perjudicaba su posicionamiento, sin descuidar las relaciones que se podían establecer con otros miembros dentro de la comunidad educativa, y fuera de ella. Fiorucci, F (2012), en la construcción de su análisis, observa que los inspectores escolares eran agentes claves no sólo en relación a informar y supervisar la adherencia de los actores al gobierno, sino también en cuanto a la posibilidad de delimitar y definir sanciones y castigos para quienes no se ajustaran y apoyaran lo que establecía el mandato estatal, aunque no sólo considerándolo en términos de adherencia política. Eran los representantes o agentes del Estado por excelencia en las escuelas.

El abordaje sobre el adoctrinamiento se sitúa puntualmente entre 1946-1955 (primer y segundo peronismo). El adoctrinamiento es un tema que ha prestado para el debate, no habiendo una sola postura al respecto y las diferentes ideas subyacentes. En este caso, al analizar el adoctrinamiento en las instituciones educativas y el rol de los diferentes actores, sobre todo los inspectores escolares, se recurre al análisis de una de las posturas que se han

puesto en tensión (la otra se desarrollara en el apartado siguiente), esto es, entre las ideas de Somoza Rodríguez (2010) y Plotkin, M (2007). Este último autor considera que el proyecto político peronista puso su mira en el sistema educativo como el encargado de inculcar la doctrina partidaria a manera de instrumento para controlar las conciencias. De este modo, se valieron de ciertas herramientas y mecanismos simbólicos e institucionales que antaño habían servido para lograr el consenso, pero que en el primer y segundo peronismo, se transformarían en formas de control y de adhesión ideológica totalmente explicitas que tenían como objetivo la inculcación y la formación sesgada de los ciudadanos a la causa y los valores peronistas. Es más, la peronización de la sociedad era el objetivo o la meta a alcanzar, a través de una serie de medios, instrumentos y prácticas educativas y propagandistas.

De este modo, es que el peronismo le otorgó preponderancia al rol de los inspectores escolares, como agentes estatales esenciales para que la doctrina partidaria del gobierno llegara a las escuelas. Estos actores institucionales, junto con los docentes y directivos, contribuían al control institucional de las prácticas escolares. Pitelli, C y Somoza Rodríguez, M (1995) sostienen que se requería de sujetos alfabetizados, dotados de capacidad de abstracción y organización, que pudieran asimilar y comprender los postulados de la doctrina peronista y que, al mismo tiempo, polemizaran y criticaran doctrinas adversarias. Al respecto Fiorucci, F (2012) señala que a la hora de analizar el campo escolar no hay que pensar a los actores que forman parte de este como adeptos o enemigos a lo que fue el régimen peronista, sino como el escenario de un conflicto donde la resonancia y las proporciones eran mayores ya que iban más allá de lo que sucedía en la escuela. La autora plantea que, al analizar los sumarios con los cuales se sancionaba a los docentes por diferentes motivos durante el peronismo, una de las razones que merecían la denuncia era debido al antiperonismo de algún miembro de la comunidad educativa, y quienes tenían la función de ordenar los sumarios, además de miembros del Consejo Nacional de Educación, eran los inspectores[40]. Aquí es donde el rol de estos actores

40 Paradójicamente, también, había inspectores que, desde sus roles, atentaban en contra del peronismo, ya que eran sometidos a procesos administrativos y sumarios. Ver: Fiorucci, F (2012) "La denuncia bajo el peronismo: el caso del campo escolar". Conferencia pronunciada el 14 de mayo de 2011 en el ámbito del seminario permanente de investigación de la escuela de educación de la udesa. Documento de trabajo n° 41 agosto de 2012.

(docentes, directivos y el resto de la comunidad educativa) era la de quienes tenían la misión de generar el conocimiento y aprendizaje de la doctrina peronista, como plantea Pitelli, C y Somoza Rodríguez, M (1995). También se dilucida que la disidencia, la crítica y la aparición de actores opositores o subalternos entraban en juego, ya que se apropiaban de elementos necesarios para desarrollar su práctica cotidiana en un clima que iba desde la tranquilidad a la persecución.

En el caso puntual de los inspectores, se puede advertir en cuanto al carácter de ciertas afirmaciones, la adhesión y la funcionalidad de los mismos al gobierno nacional por parte de alguno de estos actores en algunas fuentes analizadas. Se destaca un informe de un inspector de zona de la Escuela Nº 23 (Colonia San José) que le dice al director de la misma: "(…) Su escuela, indudablemente, ha concentrado toda la atención y solidaridad del vecindario, que se siente orgulloso de ella; realiza una autentica obra nacional, antes tan difícil en este medio extranjero." Y prosigue: "Repito que, por su capacidad profesional, su indudable, dotes personales y colaborador del Gobierno, es merecedor de un cargo de mayor responsabilidad (…)" (1953: 48). Se denotan ideales propios del Peronismo en las palabras del inspector zonal, cuando hace referencia a la grandeza de la patria, la gloria del pueblo, al argentinismo en el que había y debían ser formados los estudiantes, en ese medio extranjero[41].

También se denota la presencia en el discurso de un diagnóstico positivo por parte del inspector escolar para con la escuela que visita, debido a sus indudables condiciones pero, al mismo tiempo, se deja traslucir un sesgo a favor de la misma, porque cumple con los requisitos que el gobierno nacional le indicaba que debía cumplir, y que se ve manifiesto, en la postura e ideología del director que es afín al gobierno nacional. Cabe el interrogante de qué hubiese sucedido sí ese director de escuela hubiera manifestado una postura crítica hacia el gobierno, y en consecuencia, qué escribiría en el informe el inspector a sabiendas de que la institución podía funcionar de modo positivo independientemente de la ideología de sus directivos. También es menester pensar en cómo

41 La Colonia San José es una localidad de La Pampa, ubicada en el Noreste de la misma. Fundada como colonia de Alemanes del Volga el 19 de junio de 1910, por eso las constantes menciones como "medio extranjero". Provenientes algunos directamente de Europa y otros de asentamientos en Buenos Aires, un núcleo fundador se instaló en la zona conformando una pequeña comunidad. En: https://sitio.lapampa.edu.ar/index.php/investigaciones-culturales/patrimonio-cultural/registro-provincial-del-patrimonio-cultural-pampeano/item/iglesia-colonia-san-jose.

se llevaba a cabo la designación de los cargos, sí era por afinidad al gobierno, por capacidades, por una conjunción de ambos u otros, o sí el inspector escolar podía ser antiperonista o crítico del gobierno.

Lo que se desprende del análisis es pensar a los inspectores como actores institucionales que tenían variadas funciones. Además de vigilar, informar y diagnosticar sobre las instituciones educativas que visitaban, también debían examinar y actuar como nexo en las problemáticas relativas a la situación del adoctrinamiento entre docentes, directivos, escuelas y gobierno. Desde ya se trataba de una función que tenía mucha amplitud y que, para quienes estaban en los altos estamentos gubernamentales, revestía una figura que tenía su trascendencia a nivel territorial.

También es menester afirmar que, a pesar de que los inspectores eran uno de los actores institucionales con mayor poder de decisión y de información, también estaba el caso de lo que sucedía dentro de la escuela. Los directivos hacían su parte, y en el siguiente ejemplo se trasluce un mensaje claro acerca de la adherencia del director, y por decantación de la escuela que dirige, hacia el gobierno:

> Aquí tenemos con nosotros a la oficialidad con sus tropas, presentes para honrar la bandera del cielo. Ellos constituyen la seguridad de nuestra soberanía, en cuya reafirmación están empeñados los hombres del Gobierno actual, quienes han solicitado siempre nuestro apoyo y colaboración (…) Así como ellos cumplen con su deber de soldados, nosotros (…) dentro de nuestra pacífica, anónima labor, estamos presentes cada día en nuestro puesto, para llenar con acierto y amor nuestro cometido (…). (Discurso de Director de Escuela Nº 23 a representantes del Regimiento 13 de Caballería, a las altas autoridades de la Nación y a los vecinos del pueblo en el marco de la colocación de piedra fundamental en homenaje al General San Martín, Colonia San José, 1950: 42)

De este discurso también se puede observar lo analizado en apartados anteriores en donde se admitía el vínculo entre el gobierno y la construcción de una ideología nacionalista y peronista, en este caso, afincada en las palabras de los inspectores zonales hacia los directivos de escuelas y los logros conseguidos fruto de la labor desempeñada por estos en la institución que tenían a cargo. Otro ejemplo: "(…) Tal realidad, como ya lo he

dicho, ha dado lugar a que las altas esferas del Gobierno de la Provincia, le ratifiquen su plena confianza, asignándole cargos de responsabilidad donde también cumple una labor tan exitosa (…)" (Discurso de Director de Escuela Nº 23 a representantes del Regimiento 13 de Caballería, a las altas autoridades de la Nación y a los vecinos del pueblo en el marco de la colocación de piedra fundamental en homenaje al General San Martín, Colonia San José, 1950: 42).

Según Plotkin, M (2007), a partir de 1948 y hasta 1950 de la mano de Oscar Ivanissevich[42], quien fuera ministro de Educación en esos años, se asistió al origen de la mayor influencia que empezó a tener el régimen por asociar la imagen y la doctrina peronista a los principios del nacionalismo y la religión católica en un primer momento. Sin embargo, también se denota que, con posterioridad, la impronta de la iglesia empezó a perder influencia y terreno ante el mandato del gobierno de "peronizar" la educación, y por consiguiente, la sociedad.

Este primer paso tuvo su continuidad a partir de la gestión de Méndez San Martín[43] como nuevo ministro de Educación. Plotkin, M (2007) sostiene que, durante la administración de Méndez San Martín, hubo dos cuestiones claves que se trabajaron: una, la "peronización" de los libros de texto, y de la educación en general, y dos, el conflicto entre la Iglesia y el gobierno. Con respecto a los libros, entre 1950 y 1955 se buscó transformar al sistema educativo en un instrumento para el adoctrinamiento político de la juventud. Incluso el Segundo Plan Quinquenal promovía que las instituciones educativas debían ser unidades básicas de propaganda del plan y que la educación debía basarse en los postulados de la doctrina nacional. Un ejemplo de este trabajo lo dieron, además de los actores institucionales, la imposición de ciertos contenidos escolares que, a partir de un determinado momento, pasaron a ser declarados libros de textos obligatorios para todos los niveles del sistema educativo.

---

42 Oscar Ivanissevich (1895-1976), médico. Además de ser ministro de Educación tuvo funciones de interventor de la Universidad de Buenos Aires y embajador ante el gobierno de Estados Unidos. Ver Plotkin, M. (2007) *Mañana es San Perón*. Bs .As.: Eduntref

43 Armando Méndez San Martín (1902- 1958), médico de profesión, tuvo excelentes vínculos con Eva Duarte y fue un asiduo participante en los sucesos del 17 de octubre de 1945. Ver Plotkin, M. (2007) Mañana es San Perón. Bs .As.: Eduntref.

Puede decirse que existió un posicionamiento explícito o, si se quiere, una política de Estado que tenía como objetivo reforzar la doctrina peronista no sólo a nivel escolar, sino también a la sociedad en general, por ejemplo, a través de los cuadros de Perón o Evita, las simbologías propias del periodo, la exaltación de ciertos nombres o fechas y la inculcación misma de ciertos contenidos afines al régimen. El ejemplo más claro de esto fue la incorporación como contenido obligatorio en las escuelas del país del libro "La razón de mi vida" de Eva Perón[44]. Este material, como plantea Fornaroli, F (2004: 4), "(…) si bien se establece el juego a partir de enunciar que el libro es una biografía, en realidad los fines de ésta son puramente panfletarios (…) La estructura del texto del libro "La Razón de mi vida" se basa, sencillamente, en anécdotas estancas, reiterativas, en las que Eva supedita sus actos al General Perón, exhibiendo las cualidades absolutas de éste, y admitiendo que más allá de Perón no hay alternativa posible". La representación de Perón adquiere una desmesura amplia y el libro se ocupa de sobrecargar de apóstrofes exagerados hacia el líder. El siguiente fragmento a modo de metáfora es un claro ejemplo que destaca Fornaroli, citando un fragmento del libro mencionado: "un gorrión en una inmensa bandada de gorriones… Y él era y es el cóndor gigante que vuela alto y seguro entre las cumbres y cerca de Dios. Si no fuese por él que descendió hasta mí y me enseñó a volar de otra manera, yo no hubiese sabido nunca lo que es un cóndor, ni hubiera podido contemplar la maravillosa y magnífica inmensidad de mi pueblo. (Eva Duarte citado por Fornaroli, 2004. Pp: 46, 50-51).

En este sentido, Castillo, S (2013) ofrece un panorama esclarecedor acerca de lo que se trasluce tras algunos escritos de, en este caso, cuadernos escolares. En los diferentes cuadernos de clase de estudiantes de escuelas primarias se puede advertir con claridad, además de lo analizado en otros escritos, la exaltación de las figuras del líder y su esposa. Es la "peronización"[45] de la que se habla en materia educativa.

44 Publicado en el año 1952.

45 Cuando el peronismo es derrocado en 1955 a manos de la autodenominada "Revolución Libertadora" se asiste a un momento de la historia en la cual el peronismo pasa a ser proscripto de la vida política, social y cultural. Se busca la "desperonización" de la sociedad desde lo concreto hasta lo simbólico por medio del decreto ley Nª 4161 (se infiere que la institución escolar fue uno de los tantos ámbitos donde el peronismo dejó de ser pronunciado). Ver: Galasso, N (2004) "La Revolución Libertadora", Centro Cultural "Enrique Santos Discespolo". Cuadernos para la otra historia, Buenos Aires, Argentina.

Del mismo modo, se destacan, como se subrayó antes, los principios e ideas del Segundo Plan Quinquenal manifestados a través de palabras e imágenes[46]. En consecuencia, la autora destaca ejemplos donde se observan los rostros de los principales baluartes del peronismo: Juan Domingo Perón y Eva Duarte, acompañados de escritos que dicen: "Plan Quinquenal: Todos debemos trabajar para que se cumpla el 2º Plan Quinquenal del General Perón ¡Viva el General Perón!" (Cuaderno 1º/ 14/08/52). En este aspecto, las fuentes primarias no dejan lugar a dudas acerca del rol que el peronismo le otorgaba al aparato propagandístico en ciertos momentos y espacios. Otro ejemplo a destacar extraído de la misma autora es el siguiente: "2º Plan Quinquenal. Jubilación. Abuelito no trabaja, cobrará jubilación. Esta es una ventaja que debemos a Perón" (Cuaderno 3º grado/ 24/08/52).

En consecuencia, Pitelli, C y Somoza Rodríguez, M (1995) subrayan que el peronismo interviene en el aparato escolar de diferentes formas: en los contenidos curriculares, en la introducción de nuevos símbolos y ceremonias, en la utilización de nuevos libros de texto donde crea o refuerza modalidades educativas diferentes a las que ofrecían resistencia a los valores de la educación ciudadana peronista. Por consiguiente, se crea una estructura partidaria e institucionalizada, según lo que propone el aparato formal. El adoctrinamiento se trataba de un concepto, generalmente, asociado al peronismo en los dos periodos analizados que, con el devenir del tiempo, se extrapoló a la formación de sujetos peronistas. En este periodo se consideraba que el buen argentino era el buen peronista.

Inclusive, yendo más allá, en la revisión de cuadernos personales de inspectores escolares de la provincia (como se adelantó al inicio del apartado), además de algunos registros puntuales, se pueden observar recortes escritos donde se destaca la injerencia del aparato propagandístico del peronismo como el siguiente:

> El trabajo argentino, unidos los esfuerzos del capital, técnica y brazo, mejora y eleva la producción- de acuerdo a las directivas del 2º PLAN QUINQUENAL- y asienta en el aumento de la riqueza nacional, la capacidad del ahorro del pueblo, firme

46 También se podía ver la injerencia del peronismo en cuanto a las directivas sobre el plan quinquenal en eventos que las escuelas programaban donde se ve la clara mención sobre el gobierno y las medidas que llevan a cabo.

> respaldo de las conquistas sociales que estableció y consolidó el General PERON. (Cuaderno de Notas de Inspector Escolar, 1954: 17).

Con la utilización de una fecha tan especial para el país, como es el 25 de Mayo en este caso, se ve la clara utilización del aparato propagandístico del Peronismo en la proclama. No es casualidad que en la publicidad se haga mención sobre el Segundo Plan Quinquenal, ya que, basado en lo se afirmaba en ideas anteriores, con la consolidación de este plan, también se empezó a percibir un posicionamiento más directo acerca del peronismo como partido político de masas con claras inclinaciones hacia la imposición de un mensaje, una ideología y pensamiento único. Ante una denuncia o la ejecución de un sumario, producto del cuestionamiento y la oposición hacia el gobierno, Fiorucci, F afirma que:

> La suerte de estas personas denunciadas dependía casi exclusivamente de lo que decía el inspector. Así que los inspectores asumen el rol de árbitros morales y legales y mediadores del conflicto que inunda a la comunidad escolar. No es su rol difundir el mensaje político sino todo lo contrario, mediar en los conflictos que provoca la difusión de este mensaje político (2012: 10).

Vinculado con adoctrinamiento puede hacerse referencia al "currículum". Según Goodson, I (2003) el diseño de un currículum nunca es neutral, sino que se trata de un artefacto social, que se concibe y se elabora con propósitos humanos deliberados. Su estudio sirve para aumentar la comprensión de las influencias e intereses en el nivel preactivo y de planificación educativa. En este aspecto, como afirma Pineau, P (2012), durante diferentes periodos de la historia argentina, hubo una tendencia a ocultar lo que durante el peronismo se hacía de modo explícito en cuanto al curriculum, y que no es más que la imposición del adoctrinamiento y de doctrinas partidarias que, de forma más velada, en otros periodos de la historia de la educación en nuestro país existieron. Para esto, da el ejemplo del gobierno de Julio Argentino Roca (1880/1886- 1898/1904) y como imponía ideología a través del fomento y enseñanza de lecturas sugerentes sobre "París como la capital del mundo civilizado". Este ejemplo, al igual que otros tantos, denota la injerencia de cómo durante el peronismo lo que se hacía de forma directa desde el curriculum, en

otros periodos históricos también sucedía de manera oculta pero con un claro matiz impositor desde las lecturas de textos de primaria. Y esto debe quedar claro, ya que el adoctrinamiento y el análisis del mismo, el autor lo realiza a partir de lo que se observan en los textos de lectura, uno de los puntos que se ha tomado para estudiar el adoctrinamiento (junto a las publicidades, panfletos y actores institucionales).

Otro ejemplo que es interesante destacar y que acaeció a nivel territorial fue el caso del gobierno de Miguel Duval entre 1939 y 1946 en La Pampa. Se trató de periodo previo al surgimiento del peronismo como partido de masas legitimado a través del voto popular, donde, según Di Liscia, M (2011), su gobierno osciló entre el pragmatismo y el culto a su imagen. De forma concreta, el calendario se llenó de actos oficiales y públicos donde era el actor principal y su retrato era parte del mobiliario de reparticiones públicas, comercios y casas. Inclusive, se creó una oficina de prensa encargada de difundir y publicitar su rol y labor, todo enmarcado en un programa mayor que sumaba nuevas dependencias (Trabajo, Fomento, Deporte), aumentando así, la burocracia estatal.

Pineau, P (2012) plantea lo que sucedió durante los dos primeros gobiernos peronistas y la obviedad en cuanto a su misión de adoctrinar a los estudiantes desde la imposición de libros, textos, curriculum y materiales de lectura exaltadores de las consignas partidarias del gobierno, pero, al mismo tiempo, demuestra que los saberes y contenidos que estaban dentro del currículum oculto en periodos anteriores, con el primer y segundo peronismo pasaron a formar parte del currículum explícito. Esto no quita el hecho de pensar y cuestionar que se le podía ofrecer al estudiante a través de este curriculum explicito además de sus visibles consecuencias negativas. Cucuzza (s/f) citado por Pineau (2012) afirma que con el peronismo irrumpen los obreros en la vida política, al igual que la mujer que puede votar. Al estudiante, desde el curriculum, se le enseñaba a leer “Sara votó a Perón”. En ese momento una mujer que votara era impensado, aunque también se cuestiona que “Votó a Perón”. Se denota que hay palabras generadoras que imponen ideología pero, al mismo tiempo, hay un ideal de cambio, de sujetos que aparecen en la vida social y ciudadana.

Sin embargo, más allá del paréntesis del párrafo anterior, que es interesante pensar en relación a la profundización del debate sobre el adoctrinamiento, otra idea a rescatar más allá de los manuales de textos, libros de lectura y la injerencia de los actores institucionales

es el rol que tenían las publicidades, manifiestos o invitaciones formales a actos y conmemoraciones escolares que, todos juntos eran instrumentos que formaban parte del aparato propagandístico del gobierno (algún ejemplo se ha trabajado de forma explicativa antes). Los mismos también eran conductores e imponían el nacionalismo (que a partir del segundo periodo peronista empezó a ceder terreno a la doctrina peronista) y la ideología partidaria. Un ejemplo que se puede subrayar es el siguiente:

> (…) La Dirección de la Escuela Nº 81 tiene el agrado de invitar a Ud. Y familia, al acto escolar que se realizará el día 17 a las 10 hs; con el fin de adherirnos a la Cruzada por la Paz que con tan alta visión ha iniciado el Exmo Señor Presidente de la Nación; y honrar a la vez la memoria del General San Martín, quien con su sable conquistó la libertad de nuestra Patria y hoy con esta magnífica cruzada afianzamos su paz (…). (Programa de acto escolar del 17 de agosto escrito a mano, Cuaderno de notas, Colonia La Margarita, 1947: 56)

Se revela que los fenómenos de control social e ideológico se observan manifestados y tienen en determinados constructos teóricos y en la literatura un sustento en el que apoyarse. Se apuntaba a la reproducción de un cierto orden social y a la construcción de jóvenes peronistas, que pudieran continuar con las proclamas de su líder. No obstante, también es interesante mencionar que no se trataba de una situación lineal y de dominación total por parte de quienes adherían al peronismo. Existía la disidencia entre los actores, la autonomía y la libertad de cátedra. Por lo tanto, en el siguiente apartado se pasará a analizar dicha temática, no con la idea de contradecir posturas sino para interpretarlas en su totalidad desde una mirada que denote, lo que ya se dijo en capítulos anteriores, que el poder y las prácticas de control social en las escuelas analizadas no siempre respondían a un mandato verticalista, siendo los actores institucionales personas que podían revelarse u obedecer desde su postura subalterna por medio de la utilización de intersticios de acción.

No obstante, si bien existieron hechos concretos que denotan el carácter adoctrinador del Peronismo y el uso de ciertos sujetos para lograr objetivos puntuales también es necesario destacar dos puntos importantes para el análisis. Como se sostuvo en el apartado de la mano de las ideas de Pineau, P (2012), se puede establecer un punto de

comparación entre lo que decía este autor y el planteo de Somoza Rodríguez (2010) con respecto a la obviedad de las situaciones donde el peronismo imponía adoctrinamiento a sus actores (tanto estudiantes como docentes, directivos e inspectores). La idea de este último autor se puede poner en tensión con el planteo de Plotkin, ya que señala que se sustenta en una supuesta neutralidad ideológica y política del sistema educativo pre-peronista omitiendo la transmisión de dogmas y de adoctrinamiento ideológico que fueron procesos propios desde la creación del sistema educativo[47]. En consecuencia, Somoza Rodríguez (2010) pone en tela de juicio el objetivo del sistema educativo por medio del análisis de procesos de adoctrinamiento, y da el ejemplo de que entre el Centenario del país y el inicio de la llamada "Década Infame" (1910-1930) se buscaba promover un mensaje político. Por ejemplo: "(…) en 1932 se obligó a los maestros que impartieran clases en las cuales se promocionara el empréstito patriótico cuyos bonos el gobierno estaba emitiendo."(Somoza Rodríguez, 2010:11). Aquí no se niega el adoctrinamiento, sino que se reconoce que el peronismo siempre buscó perseguir objetivos políticos al igual que otros gobiernos de signo liberal, popular[48] o conservador por lo que es cuestionable pensar en que estos gobiernos se valían de estos medios para lograr un "consenso liberal", mientras que, durante el peronismo, se trataba de herramientas para el adoctrinamiento político de la juventud.

En segundo lugar el otro punto a considerar, siguiendo con la idea de complejizar la realidad y con la mira puesta en el análisis de Somoza Rodríguez (2006), más acorde con la libertad de enseñanza, el rol activo de los sujetos y la posibilidad de los diferentes miembros de contar con márgenes de autonomía para llevar a cabo su práctica sin ningún tipo de impedimento, plantea que las escuelas y sus actores tenían espacios para actuar, sea el caso de maestros, directivos, alumnos, y en el caso más analizado aquí, los inspectores

47 Pineau plantea la misma idea a través de lo sucedido durante los gobiernos de Roca y la "europeización" a la hora de la lectura y los contenidos a abordar.

48 Un antecedente a destacar es el caso de lo sucedido durante la gobernación de Rosas en la provincia de Buenos Aires. Aquí el extracto es más evidente y está en consonancia con el primer y segundo peronismo en cuanto al adoctrinamiento y el rol de los inspectores escolares como sujetos funcionales al poder de turno. "(…) Siendo la divisa punzó que llevan el pecho los amigos del orden y los restauradores de las leyes, un distintivo de su adhesión a la causa de los libres (…) ha acordado su Excelencia que no sólo la deben usar todos los empleados públicos, sino que también deberán propender a que la usen los discípulos de las escuelas". (Oficio de Tomás de Anchorena al inspector general de las escuelas, del 11 de marzo de 1831, en Publicaciones del Archivo Histórico de la Provincia de Buenos Aires, t. XXVI, citado por Francisco Centino, Apuntes para la historia del Partido de Ensenada, La Plata, Edición del Archivo, 1949). En: Pigna, F "Los mitos de la Historia Argentina 2" De San Martín a "El granero del mundo". Editorial Planeta. Bs.As, 2005.

escolares que visitaban las escuelas pampeanas y qué en las fuentes empíricas analizadas se ve con claridad su rol.

4.4 La autonomía laboral en los inspectores escolares en tensión con adoctrinamiento peronista

Para ahondar en el tema, Somoza Rodríguez, M. (2006) afirma que el proyecto educativo que tuvo el Peronismo era mucho más abarcativo en relación a la idea de adoctrinamiento, que no es negada pero que es limitada e insuficiente, ya que las relaciones entre los dirigentes y los dirigidos son mucho más complejas que el esquema maniqueo que era representado por un lado, por un agente activo y manipulador, y por otro lado, por un agente receptor y pasivo. Somoza sostiene que, ubicados desde el paradigma liberal, la idea de adoctrinamiento reduce la multiplicidad de relaciones a una monocausalidad social. Si se retoma a Guha, R. (1999) no se trata de una imposición verticalista, sino de relaciones en donde los dirigidos ponen en juego sus propias estrategias en las relaciones de poder. Somoza Rodríguez, M. (2006) afirma que para la discursividad peronista, el tema de la doctrina es una creencia racional constituida por un corpus de saberes que conforman la identidad del sujeto, que llega por convicción personal y no por una imposición. Se interpela con la persuasión y se persigue la libre adhesión del individuo.

En consecuencia, el concepto de autonomía adquiere trascendencia, por lo que se hace imperativo definirla, sabiendo y no negando que cuando se plantea la definición de dicho concepto se la estudia basado en el contexto político y social de época donde la autonomía si bien existía, también era recortada según el tiempo y el espacio específico. Aclarado esto, la autonomía es abordada desde el punto de vista de Gimeno Sacristán, J (2009), quien, desde el punto de vista pedagógico y didáctico, la define como la capacidad de iniciativa, independencia de pensamiento y la potestad de tomar decisiones por sí mismo que cada sujeto posee. Un ser autónomo es el que goza de autonomía, que no depende de nadie, el que puede y sabe desenvolverse y pensar por sí mismo y que está capacitado para autogobernarse.

Este último concepto, que sitúa al sujeto con capacidad para autogobernarse, es importante aquí ya que establece la posibilidad de que no siempre este se somete a

diferentes estamentos gubernamentales, aunque es preciso señalar que la autonomía total no existe. Cada actor institucional, en mayor o menor medida, debe responder ante un superior ajustándose a tiempos, espacios y circunstancias. Como bien plantea, Gimeno Sacristán, J (2009) cualquier profesional (sea un profesor, directivo o inspector) debe ejercer con responsabilidad la autonomía que se le ofrece ya que desarrolla sus funciones enmarcado dentro de la educación.

En este caso, al considerar a la educación como un derecho social es que se piensa que la misma abarca a todos los ciudadanos dentro de una sociedad por lo que siempre la exigencia y demanda de control existe (y más en el contexto estudiado), pero el meollo de la cuestión es pensar a esta autonomía como favorecedora del bien público, esto es, la educación que exige a sus actores una regulación de sus funciones.

En base a lo anterior es que Gimeno Sacristán, J (2009) plantea que la educación al ser un bien público, es al público como sujeto social organizado al que corresponde el deber de organizarlo, delinearlo y sostenerlo. Por ejemplo, los profesores son parte de ese público, cuya misión le es asignada por la sociedad. Entonces, su autonomía es promovida en la medida en que este actor es parte del colectivo social que determina el proyecto educativo y lo concreta. Por consiguiente, la acción de los profesores, y de cualquier otro agente que de una u otra forma debe rendirle cuentas al Estado, se solapa constantemente con la de otros actores (familia, iglesias y medios de comunicación) y siempre existirá la posibilidad de colisionar con ellos, de interferir y ser interferido por su intercesión. En base a esto es que la delimitación y el ejercicio de su autonomía no es una tarea que implica el extremo del libertinaje pero sí otorga la posibilidad de que el actor desarrolle su proyecto de acuerdo a márgenes de libertad que son más o menos respetables.

En consonancia con lo anterior, es menester plantear la postura ambivalente de adoctrinamiento/autonomía y centrar su justificación en un punto intermedio entre ambas categorías (que deben ser analizadas por separadas) ya que hace a la construcción de la práctica educativa. En este aspecto, se trata de categorías complejas, multidimensionales, en permanente movimiento y, según Ardoino, J (2005), multirreferenciales, debido a que los márgenes de acción de los actores institucionales, basados en una concepción de control social menos verticalista, operan basado en intereses, conveniencias y en sentidos políticos e ideológicos.

Un ejemplo del estudio de la categoría de autonomía que se pudo rescatar en los innumerables registros recogidos en los cuadernos de actuación docente o libro de notas era el caso repetitivo donde el inspector que concurría a la escuela a visitarla y ver las condiciones en que se encontraba, no se veía interpelado por nada ni nadie, por lo general, a buscar sí ciertas cosas se cumplían o no en relación a imposiciones ideológicas o políticas. Se destaca el siguiente fragmento de un escrito de un inspector escolar zonal al director de la Escuela Nº 23 y a la escuela en sí:

> Su obra educacional, como su acción ciudadana (…) comprende una firma conquista en este difícil medio extranjero. (…) Es Ud. un maestro estudioso y responsable; merecedor de todo apoyo y estímulo, por ello espero y deseo que las altas autoridades, valorando su capacidad y estimulando sus inquietudes, sabrán premiar el importante estudio sobre la ESCUELA RURAL que ha presentado recientemente (…). (Libro de Notas, Inspector de zona, 1951: 47)

Otro ejemplo de esto donde los inspectores contaban con libre acción para informar sobre lo que veían se plasma en el siguiente fragmento:

> Señor Director: tras inspeccionar su escuela, ratifico las apreciaciones formuladas por los funcionarios que me han precedido (…) Ud. Trabaja permanentemente en la tarea escolar y extraescolar y los frutos se ven ya: hay en la escuela Nº 81, resumiendo, de todo y muy bueno, (…) lo felicito sinceramente y formulo votos y augurios por su pronto progreso en la carrera y por su ventura personal. (Libro de Notas, Inspector de zona, 1948: 46).

Se observa con claridad que los diferentes registros e informes que realizaban los inspectores (y que la mayoría eran dirigidos a los directores de los establecimientos escolares) eran mayormente análisis de las condiciones edilicias de las escuelas, reconocimientos y felicitaciones por la forma de conducción del directivo, sus destrezas para desarrollar ese cargo y algunas cuestiones relacionadas con la función pedagógica de los docentes.

Vale aclarar que el inspector no perdía el eje de sus funciones a partir de sus observaciones, sino que, justamente, dichos informes eran los que definían su rol. Como

sostiene Cayre, M et al (2002) el inspector tenía el papel de desempeñar acciones con un alto contenido disciplinador/ordenador. Estos actores para elaborar sus informes (fueran favorables, como se nota en los ejemplos anteriores, o no) debían vigilar y supervisar personalmente las escuelas a su cargo, corregir errores (en los ejemplos no se explicitan), comprobar el cumplimiento fiel de las pautas y normas establecidas por la autoridad superior. Posteriormente, debían informar al Consejo Nacional de Educación su diagnóstico. Era un actor que, según Foucault, M (1989) "controlaba y era controlado". Independientemente de este punto, la escuela y sus actores institucionales tenían la posibilidad de desarrollar su trabajo con un grado de libertad permisible, más allá de alguna directriz general o puntual, que el sistema educativo promovía.

Otra cuestión a cuestionar es cómo reaccionaban ante la mirada controladora y de vigilancia; la actuación era la misma con o sin este control mensual y externo; el sometimiento al mandato gubernamental era obedecido solamente cuando aparecía la mirada inquisidora en las visitas; el grado de autonomía y acción de docentes, estudiantes y directivos dependía de lo que se esperaba de ellos o, por el contrario, su desenvolvimiento no se veía alterado por la supervisión externa. Son algunas de las preguntas que sirven de disparador para pensar en la dicotomía adoctrinamiento/autonomía siendo el control social el eje del debate.

Por otro lado, los inspectores escolares a medida que transcurría el tiempo empezaron a amplificar sus funciones. Cayre et al (2002) señalan que, además del rol inherente al control y supervisión de normas, disposiciones y actores, su influencia y su poder tenía otras variables que, lejos de ser de agentes del Estado que sólo controlaban, lo cuestionaban por la imposible adecuación al contexto provincial de época. La visión centralista que se reflejaba en las normativas y directivas de los estamentos gubernamentales, en muchas ocasiones, era altamente desarticula de la realidad y de las comunidades que visitaban. En base a estas situaciones imprevisibles o de desconocimiento del terreno fue que el inspector empezó a actuar como visagra entre las expectativas y prescripciones del gobierno y las necesidades y particularidades de cada zona.

El párrafo anterior es una clara muestra de cómo, en muchas oportunidades, el inspector zonal desempeñaba su trabajo basado en un clima de libertad y autonomía, porque si bien existía un mandato en el que se trasluce un sesgo de supervisión, control, de

acatamiento a la autoridad y a quien detentaba el poder a través de prescripciones puntuales, también es cierto que los inspectores tomaban decisiones profesionales de forma individual y fundamentada con un alto grado de independencia y que, se puede pensar, cargada de sentido común, estuviese o no formaliza entre sus funciones puntuales. Se puede ir más allá con el análisis si se toma en cuenta el estudio y descripción de Teobaldo, M (2006) con respecto a las funciones de los inspectores zonales en los Territorios Nacionales. Parafraseando a la autora, plantea que los inspectores, además de su trabajo de nexo entre el Estado y la sociedad en general, también eran transmisores de medidas que se debían realizar y que iban más allá del ámbito educativo (pedidos o requerimientos de recursos y materiales para satisfacer las necesidades más apremiantes del contexto).

El actor que, se puede hipotetizar, era pasivo, obediente y sumiso de las normativas y directrices gubernamentales, a través de estos ejemplos se evidencia un rompimiento de la hipótesis, ya que no sólo trabajaban con autonomía general en relación a los requerimientos de sus "jefes", sino que además exigían respuestas, describían realidades y manifestaban posturas. La línea que separa roles hegemónicos y subalternos o subordinados, se deduce, es muy fina.

En base a lo anterior, y retomando el análisis de los inspectores, se admite que estos no siempre eran los mismos. Hay evidencia que demuestra que hasta llegaron a actuar como comisionados o inspectores los mismísimos gobernadores en ciertas ocasiones. Algunos de ellos iban a ciertas escuelas en colonias o pueblos y hacían su respectiva evaluación y diagnóstico de la misma y de su personal, haciendo que los roles se mimetizaran y modificaran. Se destaca el siguiente informe redactado por el gobernador del Territorio Nacional Pampeano: "La obra realizada por el señor Director de la Escuela Nº 23 (…) me ha proporcionado una grata y perdurable impresión. No tengo, como gobernante, palabras para expresar su gran empeño puesto en su augusta misión (…)" (Notas de estímulo, carta del Gobernador de la provincia a Director de Escuela Nº 23, Colonia San José, 1950, p. 26). No se denota en estas palabras, una mención propagandística, de imposición de una doctrina política particular o, simplemente, de una alusión a sobre qué y cómo desarrollar su actividad laboral, sino sólo una apreciación positiva del trabajo.

Otro ejemplo consonante con el anterior es el formulado por otro gobernante, de diferente signo político, realizado unos años después: "Un oasis en medio del desierto- tal

considero la escuela que dirige el prestigioso maestro, cuya obra es ya bien conocida en toda nuestra provincia. Como gobernante desolé muchos triunfos con iguales satisfacciones. Felicitole una vez más (…). (Gobernador Salvador Ananía a director de Escuela Nº 23 de Colonia San José. 7 de noviembre de 1953: 23).

En este caso, la autoridad con mayor poder de decisión de la provincia simplemente felicitaba al director de la escuela por su trabajo. No se dilucida ningún comentario donde imponga lo que debe hacer el director con la escuela, ni se evidencia una práctica autoritaria o adoctrinaría. Sin embargo, desde un punto de vista escéptico es menester preguntarse si la carta fue el único instrumento de conexión entre el Estado (provincial en este caso) y la escuela rural. El trabajo empírico, en este ejemplo particular, no deja dudas al respecto. Lo que sí es interesante preguntarse es cómo era el mandato informal o curriculum oculto.

En referencia a lo dicho anteriormente, es atinado introducir la noción de gubernamentalidad ya que se trata de un concepto que bien comulga con términos como el de autoridad y control. Si se piensa en relación al concepto de autonomía y libertad que docentes, directivos, estudiantes e inspectores tenían para desempeñar el rol que se esperaba de ellos en función de lo que el Estado proponía, se admite, como se viene analizando, que cada actor institucional, de una u otra forma, ejercía su rol respondiendo a un estamento superior, atado a intereses propios y ajenos, siendo la horizontalidad de las prácticas de control social el factor a rescatar. Así, la concepción de gubernamentalidad propuesta por Foucault, M (1991) plantea que el gobierno de cada sujeto debe y es interpelado por otro actor, quien se encarga de establecer los márgenes y espacios en los cuales cada actor se puede desenvolver con libertad. Hay que ver al "gobierno" dentro de una concepción más abarcadora que la del mero gobierno político, ya que incluye el concepto de gobierno en otras esferas o estamentos, por ejemplo, el gobierno de una familia, de una escuela o de cualquier institución y, fundamentalmente, ver al concepto de gobierno como un conglomerado de prácticas de conducción variables y contradictorias, pero en constante cambio e interdependencia. O sea, según Caruso, (2005) el gobierno es una práctica con la que uno puede encontrarse en situaciones y con actores diversos.

4.5 Los actores sociales y el higienismo en las escuelas rurales. El posicionamiento de los inspectores escolares

El higienismo ha sido una temática inherente a la educación en el país desde fines del siglo XIX a través de la introducción de ideas positivistas. La educación rural ha tenido un espacio donde manifestarse con mayor solidez fruto de circunstancias históricas que involucraron la salubridad de los ciudadanos, y de los estudiantes en materia educativa. Puiggrós, A (2003) plantea que los cambios sociales y culturales devenidos por la inmigración masiva provocaron cambios relativos a la higiene y la alimentación. En este contexto fue que los diversos estamentos gubernamentales creyeron adecuado generar hábitos de prevención y cuidado del cuerpo y de la salud en vista de las nuevas condiciones de vida. La corriente normalizadora, influyente desde el punto de vista didáctico, también estaba matizada por el ideal de higienización producto de la evaluación de un contexto modificado, según Azcona, L (2004), por el incremento de problemas de vivienda, trabajo y salud que devenían en epidemias de cólera, fiebre amarilla y viruela. El Estado tuvo que actuar con medidas preventivas y de intervención (blanqueo de frentes y habitaciones, quemar basura, controlar la calidad del agua y de los alimentos) que apoyaron a las ideas higienistas. La autora plantea que la educación fue un aliado del Estado para propagar las ya mencionadas ideas.

En este sentido, uno de los actores que tuvo una labor destacada en relación al higienismo fueron, como no era de otra forma por la amplitud de su roles, los inspectores escolares. Di Liscia, M (2004) marca que desde fines del siglo XIX existieron antecedentes de inspectores (Coni en 1887) que visitaban escuelas públicas para ver las condiciones edilicias de las escuelas y para recabar información acerca de los estudiantes y docentes (examen sobre la lengua que hablaban, observación de altura, peso, edad, vacunación y revacunación). Es pertinente distinguir que una situación fue el control y otra la intervención directa, instancias entre las cuales había un abismo.

Ya para la los periodos de estudio aquí estudiados (Década Infame y Primer y Segundo Peronismo) y como una continuidad de una corriente hegemónica que perduró durante la primera mitad del siglo XX, los docentes aceptaron la introducción del mensaje higiénico pasando a cumplir ellos la función de los inspectores escolares, aunque estos

últimos también continuaban ejerciendo una influencia en cuanto a la supervisión y control. Un ejemplo a destacar es el siguiente extracto:

> (…) la prolijidad con que mantiene el establecimiento a su cargo en todos los aspectos, me permite asegurar que es el mejor de cuantos he visitado: orden, aseo, buen gusto y hasta belleza es consecuencia de una dedicación que merece el mayor aplauso. (…). (Informe de Inspector de zona a Director de Escuela Nº 23, Colonia San José, 15 de septiembre 1953: 29).

Di Liscia, M (2004) plantea que esta directriz, promovida desde las autoridades y el Estado, con el tiempo pasó a ser responsabilidad voluntaria de los docentes quienes ejercieron una vigilancia higiénica como factor adicional que se añadió a la enseñanza pedagógica y patriótica en las escuelas. Azcona, L (2004) apunta que los docentes, además de los cuidados prácticos y cotidianos, también ejercían funciones de transmisión de mensajes higienistas por medio de libros de lecturas que serian enseñados a la familia, asegurándose el Estado una intervención amplia a través del accionar de sus agentes. Desde las escuelas existía un mandato estatal que afirmaba la necesidad y preocupación en torno a la salud de los estudiantes. Así lo manifiesta Moretta, R y Rodríguez, A (2004) enfatizando en cómo la escuela no sólo se encargaba de transmitir conocimientos científicos sino que también moralizaba y contribuía para mantener el orden, la estabilidad y el control de los cuerpos, con el objetivo de combatir el ocio y mejorar la disciplina. La vinculación disciplina-higiene[49] debía ser consecuencia de la labor docente. Aquí se denota la injerencia de una concepción donde la disciplina se manifiesta, ya no de forma taxativa, sino mediada por la instauración de un discurso que promovía el control de los cuerpos, y por ende, del estudiante como actor institucional. Estos discursos estaban revestidos a modo de mensaje con carácter de recomendación. El siguiente ejemplo es esclarecedor. Se trata del programa de vacaciones de la Escuela Nº 23 de la Escuela de la Colonia San José (ya citada anteriormente) donde, en un escrito realizado por el director de dicha institución, se

49 Es por demás significativa la asociación establecida por Moretta R y Rodríguez, A sobre higienismo y disciplinamiento de los cuerpos mediado por la voz de docentes, que eran los portadores de un mensaje donde se recomendaba la instalación de hábitos (alimentación, baños, aire, ejercicio) que la familia debía trabajar para disciplinar a "niños malhumorados".

mencionan una variedad de temáticas que el estudiante debe considerar para estar preparados para cuando vuelva a la escuela el siguiente año:

> LA HORA DEL BAÑO.- Levantaos temprano, antes que os aguijonee el sol, y seguid la costumbre de dirigíos al baño. El baño matutino tiene mucho más efecto sobre el organismo que el que se práctica a otra hora del día. Los baños de la escuela os esperan (Programita de vacaciones, s/f: 31).

En otro punto del mismo texto se puede ver mensajes con claro sesgo higienista: "Haced vida intensa, saludable, de bienestar" o "Evitad la concurrencia a los centros cuyas condiciones antihigiénicas fueran poco saludable a vuestros organismos (…).

En suma, los ejemplos abundan y dan cuenta de una política explicita por parte de los diferentes gobiernos en la primera mitad del siglo XX de instalar el higienismo como un tema que debía incorporarse en el ámbito educativo urbano y rural por medio de la intervención de sus diversos actores, fundamentalmente docentes y directivos. En este caso, también el inspector escolar continuaba con su función de controlar, supervisar e informar sí el higienismo (entre otras temáticas) tomaba carácter concreto. En este sentido, Di Liscia, M (2004) afirma que en la escuela se introdujo una "vigilancia higiénica" como factor adicional al de la enseñanza pedagógica y nacional (también imperante en los marcos temporales abordados: Década Infame y primer y segundo Peronismo). El higienismo y el control (entre otros) fueron conceptos que reformularon la forma de entender el rol de la institución educativa en cuanto al cuidado y disciplinamiento general, y de los cuerpos de modo específico.

Conclusiones

Afrontar el trabajo de indagar e interpretar las concepciones y prácticas de control social en los ámbitos educativos pampeanos de educación primaria ruralizada en la primera mitad del siglo XX ha sido una tarea compleja debido, entre otros aspectos, a las diferentes categorías de análisis puestas en tensión con las fuentes empíricas y el constante movimiento que presentan a la hora de ser desentramadas y ubicadas en un contexto sociopolítico, cultural e institucional.

Asimismo, desde la investigación que sostiene esta tesis siempre se priorizó un trabajo basado en la multirreferencialidad y en la contraposición de posturas para abrir el camino a la interpretación de conceptos. La misma comprende el rol de los actores, las prácticas y los discursos en el escenario educativo pampeano para pensar la realidad educativa desde distintas posiciones ideológicas, esto en cuanto a las prácticas de control social y de poder. Estas, vinculadas a la subordinación y la subalternidad. Esta cuestión ha sido problematizada poniéndose en tensión ambos conceptos siendo los diferentes actores institucionales los inspectores escolares, directores, docentes y estudiantes de escuelas primarias rurales en el Territorio Nacional de La Pampa durante la primera mitad del siglo

XX quienes se posicionaban y actuaban ante las categorías de control social y poder mencionadas antes.

La subordinación se comprende a partir de la afirmación que, en el contexto de estudio, los diferentes estamentos de poder, sea el gobierno de turno o las altas jerarquías ministeriales en materia educativa, eran quienes imponían las líneas de acción a seguir de forma unidireccional. Asimismo el contexto contribuyó a pensar al sistema educativo como un espacio que promovía actores, entre ellos los estudiantes, que debían subordinarse al orden y a las imposiciones, sin cuestionar lo establecido y en una actitud pasiva hacia quien era la autoridad, fuera fruto de un contexto autoritario, positivista o de una pedagogía de sumisión. Pero esta situación no sólo se vislumbraba con respecto a los estudiantes, también existe el caso de docentes, directivos e inspectores escolares que debían someterse a políticas con clara direccionalidad partidaria o ideológica. El denominador común que se rescata es el hecho de diferentes actores institucionales que se subordinaban al poder político y partidario. Esto facilitaba que las prácticas de control social en las instituciones escolares se realizaran y tomaran forma.

El segundo concepto a tener en cuenta, y que se pone en tensión con el primero de subordinación, refiere al de subalternidad. Scott, J (2003) la planteaba como un atributo de la subordinación. Efectivamente son dos conceptos que, a priori, podían ser analizados con similitudes. Sin embargo, se piensa que las diferencias apuntaron a pensar la subalternidad como superador en términos de roles actorales ya que le otorga mayor trascendencia a la capacidad de reacción de estos y a los intersticios de acción que existen en las instituciones escolares, apropiados y resignificados en función de factores subjetivos y de interpretación. Podría pensarse como un estadio que está por encima de la subordinación. No se considera tanto al actor como pasivo y sometido a la imposición verticalista y al control estatal sino que puede valerse de diversas herramientas y estrategias acordes a sus intereses específicos. El mismo podía aceptar o rechazar una directriz, mandato o recomendación que provenía de un superior sabiendo que su respuesta buscaba beneficiar sus intereses o expectativas personales o profesionales.

En este sentido fue necesario analizar la subordinación y la subalternidad en vinculación con el control social considerando dos factores: el análisis del contexto, a través de las rupturas y continuidades ya que, como se puntualizó en uno de los objetivos

específicos, se trataba de períodos diferentes, tanto la Década de 1930 como el primer y segundo peronismo; y el desenvolvimiento de cada actor mencionado con anterioridad con relación a la evidencia empírica recabada en dichos períodos.

Con respecto al contexto, las prácticas de control social fueron examinadas partiendo de la comprensión de que los períodos de estudio analizados eran diferentes desde el punto de partida, por lo que las rupturas y continuidades observadas entre la década de 1930-1943 y el peronismo de 1946-1955 con relación al disciplinamiento y al control de los actores, han contribuido a marcar rasgos diversos entre ambos arcos temporales. Se trata de rasgos diferenciadores propios de la coyuntura de cada período (golpes de Estado el primero y democrático los segundos) pero que, a su vez, promovían continuidades en el ámbito escolar derivado de la búsqueda, en muchas ocasiones, del orden, de actores pasivos, funcionales a los intereses de cada gobierno, donde la práctica educativa era tergiversada y adecuada a lógicas macropoliticas, económicas, sociales, culturales y pedagógicas.

En cuanto a continuidades entre ambos arcos temporales, en muchas oportunidades, ha sido difícil distinguir qué hecho o qué acontecimiento pertenecía a cada período en el ámbito escolar con respecto al control social de los actores ya que las prácticas escolares o áulicas eran similares en cuanto a la imposición y la búsqueda de un ambiente ordenado y sin conflictos por parte de las autoridades. Las fuentes empíricas servían para asociar el año al contexto, pero las prácticas, en algunas ocasiones, eran difíciles de determinar o etiquetar el periodo al que referían. Esto, según se pudo apreciar, se debía a que las escuelas rurales primarias del Territorio de La Pampa reproducían una serie de prácticas impositivas, uniformes y de comportamiento que fueron hegemónicas durante la primera mitad del siglo XX donde los actores, y fundamentalmente el estudiante, en general, no cuestionaba, era sancionado y se le otorgaba escaso margen para actuar frente al mandato institucional. El apartado sobre la "Disciplina", que comienza sus registros en 1930 y se extiende hasta más allá de 1970, es un claro indicio sobre las continuidades en estas prácticas. Asimismo, no se puede dejar de soslayar es el rol de cada actor y su accionar. Independientemente del origen en cuanto a su forma de llegar al poder, ambos arcos temporales se caracterizaron por no ejercer un control total sobre sus actores quienes, siendo subalternos del mismo, emprendieron formas de apropiación de espacios como se explicita en capítulo cuatro.

En lo que refiere a las rupturas entre ambos arcos temporales es pertinente pensar las mismas en función de las políticas gubernamentales a nivel nacional que modificaron desde la base la fisonomía de las escuelas. Una clara situación es la inclusión de la enseñanza religiosa en las instituciones escolares de forma obligatoria a través del decreto Nº 18411, después convertido en ley, la cual generó transformaciones en los contenidos, estatutos, currículum, prácticas y discursos de instituciones y actores. Estos se observan en las diferentes fuentes analizadas del capítulo cuatro, apartado dos.

El control social era ejercido de distintas formas en los arcos temporales de estudio analizados. Las fuentes muestran como, en la como en la Década de 1930, el control social era abordado a través de la matriz positivista y disciplinar sobre los actores; durante el primer y segundo peronismo emergen conceptos como el de adoctrinamiento, anteriormente existentes pero más velados en los contenidos, currículum, prácticas y en el aparato publicitario de cada gobierno, que es inherente, en este caso, al peronismo, donde el estudiante era sometido a un control social pero el método era diferente, ya que se perseguía su adhesión por medio de diferentes recursos de cooptación. Los mismos eran cuestionables pero también daban la posibilidad de que quien quisiera y pudiera no les otorgara entidad, los criticara, se opusiera y actuara de acuerdo a sus intereses. Esto se puede ver con claridad en el apartado relativo a "autonomía" en el capítulo cuatro.

Al respecto, se explicitarán con detalles algunos conocimientos construidos sobre cómo los inspectores, directores, docentes y estudiantes, se posicionaban frente a las prácticas de control social como a los conceptos de subordinación y de subalternidad, siempre con la mira puesta en los objetivos específicos planteados en esta tesis.

Con relación a los inspectores escolares, considerados agentes o representantes del Estado, eran los más proclives a tener que desarrollar roles que fueran funcionales al gobierno. Aquí el concepto de subordinación representa lo propio de su significación ya que el inspector evaluaba la escuela basado en lo que le exigían que la institución debiera tener. Un dato sobre esto se puede notar, por ejemplo, en página 65 en uno de los informes redactados por un inspector escolar sobre el funcionamiento de una institución y de su director. El inspector describía e informaba según los requerimientos jerárquicos y ministeriales. Ser el nexo, en este caso, le otorgaba una cierta autoridad que, no obstante, estaba recortada ya que algunos ejemplos muestran el nulo espacio de crítica y el sometimiento hacia la realización de una función direccionada políticamente. Este rol de

agente subordinado también se puede encontrar, en el contexto del adoctrinamiento peronista, en recortes alusivos al 25 de mayo en página 69 donde se observa como en una institución escolar se hacían menciones propagandísticas a un determinado gobierno siendo el inspector zonal, junto a directivos, quienes le daban legitimidad al anuncio o panfleto.

No obstante, es lícito afirmar a raíz de las fuentes empíricas encontradas que los inspectores escolares, si se tiene en cuenta el mencionado apartado sobre "autonomía" del capítulo cuatro, tenían márgenes y espacios para informar lo que observaban, fuese esto afín o no al gobierno de turno. La libertad de trabajo o de expresión se vislumbra en los registros de informes de inspectores escolares. Este actor, posicionado desde un rol de subalterno, tenía un cierto poder sobre las escuelas ya que lo que el inspector escribiese podía determinar el futuro de una escuela. Entonces el informe que escribiera cada cierto tiempo que fuese positivo y sin connotaciones políticas o partidarias evidentes muestra que asumía su rol y lo transformaba según su conveniencia e intereses sin que se lo etiquetara políticamente.

También se analizó el posicionamiento de los directores. Esta situación es elocuente y plantea la prolongación de la tensión sobre su rol tanto de subordinados como subalternos dependiendo de cada uno la postura que este tomara con respecto al control social que se ejercía, la autoridad que lo portaba, la construcción que se realizaba acerca del poder y la circunstancia en la cual se desenvolvía la práctica educativa. El director, máxima figura y autoridad principal en la escuela, es interpretado desde un rol de subalterno debido a la posibilidad que tenia de apropiarse de discursos y prácticas beneficiosas a sus ideales e intereses, por lo que la forma en que se concebía al portador de la autoridad no sólo dependía de la legitimidad o la tradición jerárquica que le otorgaba la posición que ocupaba en una pirámide institucional, sino que se construía y reconstruía en función de su vínculo con el resto de los actores institucionales y los intereses que estos ponían en juego. En el capítulo cuatro apartado tres se puede observar el caso de un director que se valía de ciertos instrumentos que lo ubicaban en un lugar de privilegio en relación a las autoridades a quienes debía obedecer que no sólo eran del ámbito educativo, ya que se destacaba la presencia de gobernadores y de actores eclesiástico[50]. Asimismo, en página 64 se muestra

50 [51]Aquí se destaca la vuelta hacía el título de la tesis ya que la injerencia de la Iglesia y de gobernadores en la escuela dan cuenta de que la frase "ámbitos educativos" refería no sólo a la escuela en sí sino también a estos actores que no pertenencia propiamente a la educación pero que formaban parte de las relaciones de poder que le daban entidad a la educación y al ambiente escolar cercano que subyacía. Incluso hay informes

un discurso de un director de escuela donde se nota claramente el mensaje político que envía a los presentes y autoridades nacionales. Sus intereses puntuales, que buscaban favorecer a la institución en la que trabajaba podían ser similares a los del gobierno pero también es cierto que su rol de subalterno podía serle utilitario para el beneficio personal o institucional si no cuestionaba, acataba las normativas y se mostraba predispuesto a lo que le solicitasen, partiendo, antes que nada, de una decisión personal que no le trajera inconvenientes y hasta para disponer de condiciones de trabajo favorables a sus deseos.

La diferencia que se puede vislumbrar aquí con respecto a la subordinación, es que este concepto plantea el escenario donde el director obedece sumisamente, sin cuestionar y por temor a las represalias gubernamentales que le pueden llegar sino se muestra acorde a las exigencias jerárquicas. Se evidencian varios registros en los cuales la autoridad gubernamental sugiere o recrea cuales son las mejores acciones esperadas que la escuela debe cumplir. Incluso se felicita a las instituciones escolares que cumplen con las exigencias impuestas. El apartado sobre adoctrinamiento en el capítulo cuatro es oportuno al respecto.

Con referencia al rol de los docentes, es pertinente pensar a estos actores institucionales a partir de sus amplias funciones (pedagógicas, disciplinares, higienistas) en el contexto de escuelas rurales primarias pampeanas durante la primera mitad del siglo XX. Ellos no han escapado a la tensión que se ha abordado a lo largo del trabajo entre subalternidad y subordinación o control y autonomía. Desde el punto de vista de la subordinación se admite que estos actores no eran diferentes a otros, independientemente de que dentro del aula eran "la autoridad". Eran evaluados, sometidos a minuciosos controles y, en varias ocasiones, no contaban con libertad de trabajo. Un informe registrado sobre el desempeño de una ayudante interina en página 57 es claro al respecto.

Sin embargo, en cuanto a la subalternidad se debe aseverar que estos actores contaban con espacios o intersticios de acción, en este caso dentro del aula. El concepto de intersticios, devenido del campo de la didáctica, aquí es retomado por resultar esclarecedor a la hora de pensar en la concepción de control social y poder. Frigerio (1991) afirma que dentro de los márgenes sobre los que puede actuar en una determinada práctica, es necesario que el docente (u otro actor institucional) encuentre espacios que dan lugar a la subjetividad. La ocupación de los espacios o intersticios, del espacio público y su

escolares de policías y jefes de correo.

apropiación, resignificación y reinterpretación es clave en función de intereses generales que son adaptados a las condiciones de cada contexto institucional, escolar y áulico. Este concepto es esencial para entender el grado de imposición del control social y la capacidad de reacción, por ejemplo a través del adoctrinamiento durante el peronismo o el rol de actor disciplinador de conductas y consciencias dentro del aula, como se han evidenciado en los capítulos tres y cuatro respectivamente. El docente contaba con cierta capacidad de reacción, autonomía y apropiación de determinadas prácticas, discursos y movimientos que desarrollaban con el propósito de reescribir su rol dentro de una jerarquía institucional. Romper -aunque sea mínimamente y analizando una muestra del universo total- con la idea del sujeto alienado, obediente y pasivo fue una prioridad para fortalecer el análisis conceptual y, de este modo, estudiar a los docentes como actores que, cada uno desde su función, desarrollaba pequeños espacios para apropiarse y resignificar su posición. Así, el actor que parecía estar sometido a una autoridad o al poder de turno a través del acomodamiento a las exigencias jerárquicas es que podía tener la "tranquilidad y estabilidad" en su rol. Varios registros de situaciones de este tipo se observan, por ejemplo, en el capítulo cuatro, en los apartados sobre adoctrinamiento y autonomía.

Por último, los comportamientos y acciones de los estudiantes no eran muy diferentes al resto de los actores estudiados hasta aquí. Se trataba de los actores más subordinados en lo que refiere a las prácticas escolares. Su postura era de obediencia sumisa y pasiva hacía los mandatos verticalistas del resto de los actores institucionales y las sanciones y castigos que aplicaban, comenzando por sus interlocutores más próximos, los docentes. Una muestra de esto es posible verla en página 45, en el "Libro de disciplina", donde se cuenta la experiencia de la notificación de un castigo y sanción que tuvo que cumplir un alumno de una de las escuelas estudiadas.

Sin embargo, para ir cerrando el panorama de análisis se debe afirmar que se han encontrado evidencias que muestran posiciones diferentes. El concepto de subalternidad entra en juego ya que también los estudiantes podían tomar roles más activos donde respondían, criticaban y hasta confrontaban a sus superiores, especialmente a sus docentes, cuando consideraban que se cometía una injusticia, o cuando la excesiva búsqueda de orden, imposición y autoritarismo perjudicaba realmente su accionar. Los estudiantes, quienes, por lo general, eran los que más se inclinaban a uniformar su conducta al resto de sus compañeros, según lo que la institución escolar requiriese, eran los que contaban con

menos elementos y capacidad de reacción por estar en la base de la pirámide jerárquica. No obstante, algunos registros han dejado evidencia y han sido elocuentes en observar cómo el estudiante cuestionaba y criticaba (con o sin fundamento) las decisiones institucionales que se tomaban y que terminaban perjudicándolo, por lo que no eran unánimes en su aceptación, como se destacó, por ejemplo, en la cita de página 52 sobre el "Libro de disciplina" de una escuela rural.

Poner en tensión la realidad educativa a través del estudio de las prácticas de control social y sus diversas manifestaciones en las escuelas primarias rurales en la primera mitad del siglo XX en el Territorio Nacional Pampeano ha sido el eje clave de este estudio. La subordinación, el rol pasivo, la imposición, por un lado; la subalternidad, la autonomía, la capacidad de crítica o apropiación, por otro lado; todos fueron elementos que coexistieron en el espacio público, en la escuela y ámbitos afines, donde cada uno le fue otorgando su entidad en función de su subjetividad, interés y posibilidad de reacción. Se espera que el conocimiento construido a través de esta investigación pueda haber contribuido al abordaje del tema desde una perspectiva abierta y compleja como asimismo siga fortaleciéndose su análisis en posteriores estudios.

Fuentes primarias

1. Fuentes impresas

1. a. Publicaciones oficiales

Libro "Circulares Internas" de la Escuela Nº 28 de Maisonnave. La Pampa (1933)

1. b. Diarios y Revistas

- Diario "La Arena" (Santa Rosa).
- Recortes de diario personales de diferentes medios gráficos (Director de escuela- Inspector zonal de escuela Nº 23).

1. c. Libros – Manuales

2. Fuentes manuscritas

Archivos de Escuelas Primarias y de particulares

- Libro de Disciplina de la Escuela Nº 26 de La Pampa (1930)
- Libro de Actas Nº 1. (1940). Monte Nievas. La Pampa.
- Cuaderno de actuación docente de la Escuela Nº 23 de Colonia San José, La Pampa.
- Informes de inspectores zonales (1946-1952), La Pampa.
- Cuaderno de poesías El Líder y Evita (La poesía en el Justicialismo Peronista)" (1954)
- Libro de notas de la Escuela Nº 23 de Colonia San José, La Pampa.
- Recortes de propagandas y anuncios escolares particulares adheridos en el mismo libro de notas e informes de inspectores (1930-1970).

Bibliografía

Abélès, M (2012) *Antropología de la globalización*. 1ª ed. – Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Del Sol.

Azcona, L (2004) Los manuales escolares: las ideas higienistas en educación. En: Di Liscia, M. y Salto, G. (Ed.) *Higienismo, educación y discurso en la Argentina*, 1870-1940. Sta. Rosa, EdUnlPam. (Pp. 37-64)

Bauman, Z (2012) *Daños colaterales: desigualdades sociales en la era global*. 1ª ed. 1ª reimp. –Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica.

Benítez, N, Diez V y Díaz Zorita, M. de. (1984). *Desde la organización del territorio hasta su provincialización*. La Pampa Total. Serie: La Pampa total "Aspectos Históricos 2". Santa Rosa, La Pampa. Centro de documentación educativo.

Billorou, M. J (2015) Los niños de escuela rural: educación e infancia en el Territorio Nacional de la Pampa en la primera mitad del siglo X. Buenos Aires, 4tas Jornadas de Estudios sobre la Infancia.

Bohoslavsky, E (2005) Sobre los límites del control social. Estado, historia y política en la periferia Argentina (1890-1930). En: Di Liscia, M. S y Bohoslavsky, E, Instituciones *y formas de control social en América Latina 1840-1940.* Una Revisión. Buenos Aires. Argentina. Prometeo Libros. Pp. 49-72.

Bucciarelli, M (2010) Tensiones en los debates parlamentarios en torno a la provincialización de los Territorios Nacionales durante el primer peronismo. Santa Rosa. Quinto sol nº 14. Pp. 1-24

Caruso, M (2005) *La Biopolítica en las aulas. Prácticas de conducción en las escuelas elementales del reino de Baviera, Alemania (1869-1919)*. Buenos Aires, Prometeo Libros.

Castillo, S (2013) Las políticas y las prácticas educativas del magisterio pampeano (1958-1966). Tesis de Doctorado. Universidad Nacional del Centro, Doctorado en Historia.

Cattaruzza, A (2009) *Historia de la Argentina 1916-1955*. Buenos Aires, Siglo XXI.

Cayre, M Domínguez, M y Labionda, G (2002) En misión oficial: Los inspectores en el territorio de La Pampa (1880-1920). Santa Rosa, Facultad de Ciencias Humanas - Universidad Nacional de La Pampa.

Chartier, R. (1996) *Escribir las prácticas*. Foucault, de Certeau, Marin. Buenos Aires, Manantial.

Cucuzza, H (1996) *Historia de la Educación en debate.* Buenos Aires: Miño y Dávila.

Diez, M. A. y Gutiérrez, T. V. (2008/2009) Educación rural, regionalización y afianzamiento de la 'argentinidad': una preocupación de la prensa territorial en la década de 1910. Anuario Nº 8 – Facultad de Ciencias Humanas – UNLPam. Pp.71-90.

Di Liscia, M. (2004) Médicos y maestros. Higiene, eugenesia y educación en Argentina (1880-1940). En: Di Liscia, M. y Salto, G. (Eds.) *Higienismo, educación y discurso en la Argentina, 1870-1940.* Sta. Rosa, EdUnlPam. Pp. 37-64.

Di Liscia, M (2011) *Historia de La Pampa II Sociedad, política y economía, de la crisis del treinta al inicio de un nuevo siglo.* 1ºera ed- Santa Rosa. Universidad Nacional de La Pampa.

Domínguez, M (2008). *El protagonismo de grupos de poder local en los orígenes del sistema de educación pública en el territorio de la Pampa Central (1900-1920).* Universidad Nacional de La Pampa. Educación, Lenguaje y Sociedad.

Etchenique, J y Hauser, V (2004) Algunas consideraciones en torno al análisis de los manifiestos fundacionales de la Unión Democrática y el Partido Peronista en La Pampa (1945-1947). Santa Rosa. Quinto sol n.8.

Fainholc, B. (1983). *La educación rural Argentina.* Buenos Aires: Librería del Colegio.

Ferrari, F (2013) *El sistema escolar rural pampeano al despuntar el siglo XX: realidades y desafíos.* Tesis de Licenciatura. Universidad Nacional de La Pampa, Facultad de Ciencias Humanas.

Fiorucci, F (2012) *La denuncia bajo el peronismo: el caso del campo escolar.* San Andrés. Buenos Aires: Escuela de Educación de la UdeSA. Documento de Trabajo Nº41.

- Fornaroli, F (s/a). Representaciones de Juan Domingo Perón a partir de textos literarios que toman como base temática la figura de Eva Duarte (primera parte). Universidad Nacional de La Plata. Anuario Facultad de Ciencias Humanas, Año X, Volumen 10, Nº 2.

Foucault, M (1979). *La Microfísica del Poder.* Trad. por Julia Varela y Fernando Álvarez-Uría. Madrid, Edissa.

---------- (1991). La gubernamentalidad. En M. FOUCAULT, *Estética, ética y hermenéutica*. Barcelona, Paidós, Volumen III, pp. 175-197.

---------- (1996) El a priori histórico y el archivo. En M. FOUCAULT, *La arqueología del saber.* México, Siglo XXI, pp. 214-223.

---------- (2002) *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión.* Buenos Aires, Siglo XXI.

---------- (2007.) *Nacimiento de la biopolítica.* Curso en el College de France (1978-1979). Buenos Aires, FCE.

---------- (2014) *El poder, una bestia magnifica: sobre el poder, la prisión y la vida.* 1º ed. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.

Funkner, M (2013) *La implementación de la enseñanza religiosa en las escuelas pampeanas y su exteriorización: Los congresos catequísticos.* Buenos Aires: Instituto de Historia Argentina y Americana "Emilio Ravignani", UBA-CONICET.

Galasso, N (2004) *La Revolución Libertadora.* Buenos Aires, Argentina. Centro Cultural "Enrique Santos Discespolo". Cuadernos para la otra historia.

Garces, O y Boom, A (1996) Historia de la Educación y de la Pedagogía: desplazamientos y planteamientos. En: Boom, A. y Narodowski, M (comp.). *Escuela, historia y poder.* Bs.As. Novedades Educativas.

García. L (1950) *Patria Justa.* Buenos Aires. Editorial Kapelusz.

Gimeno Sacristán, J (1999) El sentido y las condiciones de la autonomía profesional de los docentes. Ponencia presentada en el Congreso "Educación y Sociedad. La profesión docente. Claves en la Europa del mañana". Torremolinos. Reproducida con el permiso del Colegio de Docentes y Licenciados de Málaga, España.

Goodson, I (2003) Reforma curricular y teoría curricular: un caso de amnesia histórica. En: *Estudio del currículo. Casos y métodos.* Buenos Aires, Amorrortu editores. Cap. I pp. 41-57.

Gramsci, A (2000) *Cuadernos de la Cárcel*. México: ERA, tomo 2.

Grassi, A (1935) *La Pampa y sus derechos.* Bs. As. Merovich Editor, 2ºda.

Gruppi, L (1978) *El concepto de Hegemonía en Gramsci*. México: Ediciones de Cultura Popular. Caps. I y V. pp. 7-24 y 89-111.

Guha, Ranajit (1999) *La muerte de Chandra*. México. En Historia y Grafía. Nº 12.

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

Jungemann, B (2010) Reseña La nación en tiempo heterogéneo y otros estudios subalternos de Partha Chatterjee. Cuadernos del CENDES [en línea] 2010, 27 (Septiembre-Diciembre) Disponible en: http://www.redalyc.org/pdf/403/40318704011.pdf

Mallon, F (1995) *Promesa y dilema en los estudios subalternos: Perspectivas a partir de los estudios latinoamericanos.* Buenos Aires. En: Boletín del Instituto de Historia Argentina y Americana Dr. E. Ravignani, Nº 12, FFyL- FCE, pp. 87-116.

Mallon, F (2003) *Campesinado y nación. La construcción de México y Perú postcoloniales.* México: Colegio de Michoacán y Colegio de San Luis de Potosí. CIESAS.

Massa, L. (1967) *Historia de las Misiones Salesianas de La Pampa.* Bs. As, Instituto Salesiano de Artes Gráficas.

Masotta, C. (2011) Efecto archivo: entre la Memoria y la Historia ¿Existe una teoría del archivo? Mimeo. Taller dictado en Facultad de Ciencias Humanas, UNLPam.

Mateo, G (2001) *Educación Rural y cooperativas en tiempos del Peronismo.* Buenos Aires: Segundas Jornadas Interdisciplinarias de Estudios Agrarios y Agroindustriales.

Mendizabal, N (2006) Los componentes del diseño flexible en la investigación cualitativa. En: Vasilachis de Gialdino (coord.) *Estrategias de investigación cualitativa. Barcelona.* España. Editorial Gedisa. Pp. 65-103.

Modonesi, M (2012) *Subalternidad.* Universidad Nacional Autónoma de México. Institutos de investigaciones sociales.

Moretta, M. R. y Rodríguez A. M. (2004) Discursos y prácticas docentes. La asociación de Maestros y la higiene en el territorio pampeano. En: Salto, G. y Di Liscia M. S. (Eds.) *Higienismo, educación y discurso en la Argentina, 1870-1940.* Buenos Aires, EdulPam. Pp. 197-216.

Narodowski, M. (1996) La utilización de periodizaciones macropolíticas en la Historia de la Educación. Algunos problemas, En: Boom, y Narodowski, M. (comp.) *Escuela,*

historia y poder. Buenos Aires, UNESCO-CEPAL-PNUD / KAPELUZ, 1984, pp. 51-65.

O Donnell, G (1984) *Apuntes para una teoría del Estado.* Buenos Aires. Paidos.

Peirano, N (2006) *La educación de las mujeres rurales en el Territorio Nacional de La Pampa durante los primeros gobiernos peronistas (1946-1955).* Lujan. Revista La Aljaba. Instituto Interdisciplinario de Estudios de la Mujer. Facultad de Ciencias Humanas UNLPam.

Pineau, P (2012) *Historia del enseñar a leer y escribir.* Cátedra nacional de alfabetización inicial. Módulo 4. Ministerio Nacional de Educación.

Pitelli, C y Somoza Rodríguez, M (1995) Peronismo: Notas acerca de la producción y control de símbolos. La historia y sus usos. En: Puiggrós, A (1995) *Discursos pedagógicos e imaginario social en el peronismo (1945-1955).* Tomo VI. (1945-1955) Bs.As., Galerna.

Plotkin, M. (2007) *Mañana es San Perón.* Bs .As.: Eduntref.

Puiggrós, A (1995) *Discursos pedagógicos e imaginario social en el peronismo (1945-1955).* Historia de la educación Argentina VI. Editorial Galerna.

Puiggrós, A. (1996). Qué pasó en la Educación Argentina desde la Conquista hasta el menemismo. 7º ed. Bs. As. , Kapelusz.

Puiggrós, A (2003) *Qué pasó en la educación argentina. Breve historia desde la Conquista hasta el presente.* Buenos Aires, Galerna.

Rodas, M (2016) *Debate parlamentario en torno a la provincialización de los territorios nacionales: la ciudadanía en tiempos del peronismo clásico (1946-1955).* Universidad Nacional de General Sarmiento. Anuario de la Escuela de Historia Virtual – Año 7 – N° 10 – 2016: pp. 46-69.

Ruffini, M (2005). *Peronismo, territorios nacionales y ciudadanía política. Algunas reflexiones en torno a la provincialización.* En publicación: Revista Avances del Cesar, Año V, Nro. 5, 2005; Universidad Nacional de Rosario, Facultad de Humanidades y Arges, Escuela de Historia, Centro de Estudios Sociales Regional. Rosario, Argentina. Pp. 132-148.

Saborido, J, Barbero, M.I (2000) *Historia Económica y Social General.* Buenos Aires, Ediciones Machi, 2° edición.

Sánchez, M (2005) La mirada de docentes y alumnos sobre la violencia en la escuela. En *Violencia y escuela.* Buenos Aires, AIQUE.

Schell, P. A (2005) Entre la libertad y el control. Política educativa mexicana y reacciones desde el Porfiriato hasta la Revolución. En: Di Liscia, M. S y Bohoslavsky, E, *Instituciones y formas de control social en América Latina 1840-1940.* Una Revisión. Buenos Aires. Argentina. Prometeo Libros, pp. 73-91.

Sennett, R. (1982) *La autoridad.* Madrid, Alianza.

Scott James (2003) *Los dominados y el arte de la resistencia.* Bilbao, Era.

Somoza Rodríguez, M. (2006) *Educación y política en Argentina (1946-1955).* Buenos Aires, Miño y Dávila.

Tedesco, J.C. (1986) *Educación y Sociedad en la Argentina.* Bs As, Solar.

Tenti, M, M (2012) Homogamia, cultura y creencias: Los estudios culturales, la Historiografía y los sectores subalternos. Santiago del Estero. Trabajo y sociedad. Versión ISSN 1514-6871. Trab. Soc. No. 18.

Teobaldo, M (2006) *Los inspectores escolares en los orígenes del sistema educativo en la Patagonia norte: 1884-1957.* Universidad Nacional del Comahue/ Argentina.

Vecchioni, S (2009) 1946: el año en que la educación se volvió religiosa. Primera Jornada Abierta Interdisciplinaria "El Régimen Jurídico del Menor de Edad". Buenos Aires, 24 de noviembre de 2009.

- Woods, P (1987) *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa.* Barcelona: Editorial Paidós-M.E.C.

PAGINAS WEB CONSULTADAS

http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/5421.pdf

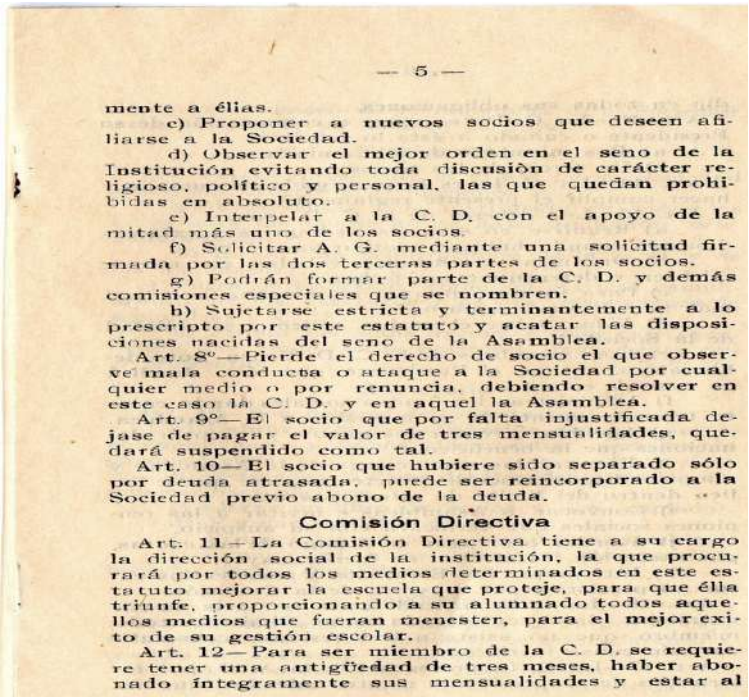
https://sitio.lapampa.edu.ar/

http://www.labaldrich.com.ar/wp-content/uploads/2013/05/La-Razon-de-Mi-Vida-Eva-Peron.pdf

http://www.legislatura.lapampa.gov.ar/historia-gral-provincia/15-informacion-legislativa/leyes/17-ley-n-1532-organizacion-de-los-territorios-nacionales.html

https://sitio.lapampa.edu.ar/index.php/investigaciones-culturales/patrimonio-cultural/registro-provincial-del-patrimonio-cultural-pampeano/item/iglesia-colonia-san-jose

Anexo: Fuentes primarias de archivos de Escuelas Primarias Rurales (fotos y escritos)



— 5 —

mente a élias.

c) Proponer a nuevos socios que deseen afiliarse a la Sociedad.

d) Observar el mejor orden en el seno de la Institución evitando toda discusiòn de carácter religioso, político y personal, las que quedan prohibidas en absoluto.

e) Interpelar a la C. D. con el apoyo de la mitad más uno de los socios.

f) Solicitar A. G. mediante una solicitud firmada por las dos terceras partes de los socios.

g) Podrán formar parte de la C. D. y demás comisiones especiales que se nombren.

h) Sujetarse estricta y terminantemente a lo prescripto por este estatuto y acatar las disposiciones nacidas del seno de la Asamblea.

Art. 8º—Pierde el derecho de socio el que observe mala conducta o ataque a la Sociedad por cualquier medio o por renuncia, debiendo resolver en este caso la C. D. y en aquel la Asamblea.

Art. 9º—El socio que por falta injustificada dejase de pagar el valor de tres mensualidades, quedará suspendido como tal.

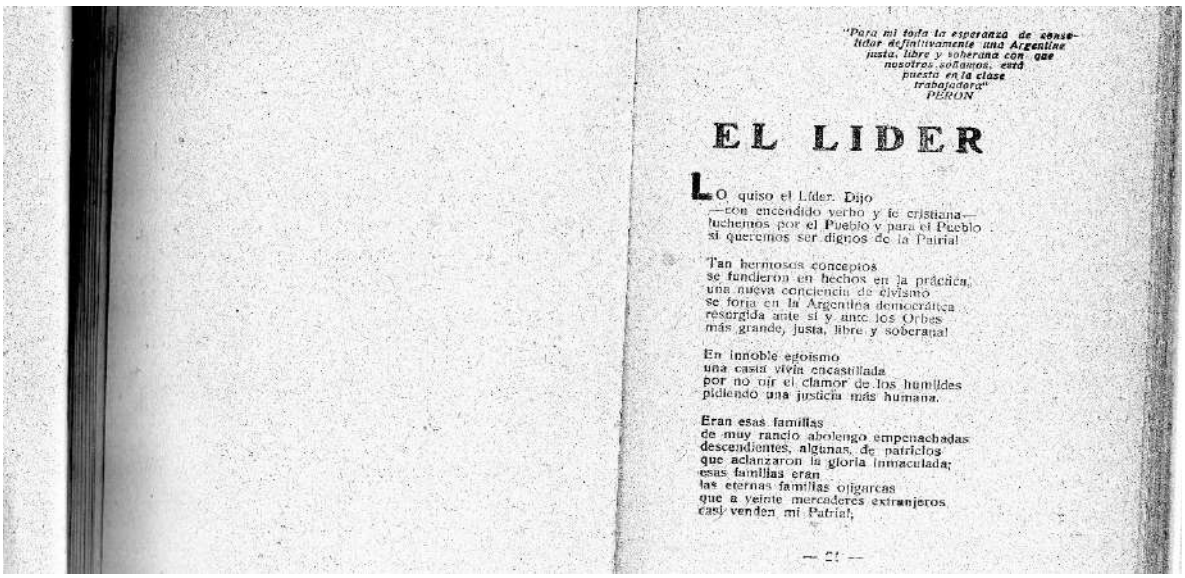
Art. 10—El socio que hubiere sido separado sólo por deuda atrasada, puede ser reincorporado a la Sociedad previo abono de la deuda.

Comisión Directiva

Art. 11—La Comisión Directiva tiene a su cargo la dirección social de la institución, la que procurará por todos los medios determinados en este estatuto mejorar la escuela que proteje, para que élla triunfe, proporcionando a su alumnado todos aquellos medios que fueran menester, para el mejor exito de su gestión escolar.

Art. 12—Para ser miembro de la C. D. se requiere tener una antigüedad de tres meses, haber abonado íntegramente sus mensualidades y estar al

Estatuto de la cooperadora de la Escuela Nº 28 de Maisonnave en 1933. El punto d) es ilustrativo con respecto al mandato nacional y escolar de no tratar temas religiosos en la escuela y respetar la laicidad.



"Para mí toda la esperanza de renovar definitivamente una Argentina justa, libre y soberana con que nosotros soñamos, está puesta en la clase trabajadora"
PERON

EL LIDER

LO quiso el Líder. Dijo
—con encendido verbo y fe cristiana—
luchemos por el Pueblo y para el Pueblo
si queremos ser dignos de la Patria!

Tan hermosos conceptos
se fundieron en hechos en la práctica,
una nueva conciencia de civismo
se forja en la Argentina democrática
resurgida ante sí y ante los Orbes
más grande, justa, libre y soberana!

En innoble egoísmo
una casta vivía encastillada
por no oír el clamor de los humildes
pidiendo una justicia más humana.

Eran esas familias
de muy rancio abolengo empenachadas
descendientes, algunas, de patricios
que alcanzaron la gloria inmaculada;
esas familias eran
las eternas familias oligarcas
que a veinte mercaderes extranjeros
casi venden mi Patria!,

— 21 —

-.N O T A S D E E S T I M U L O.-

Voluntad, energía, empuje, comprensión, amabilidad y un concepto claro de la misión a cumplir y del deber a llenar, son las condiciones que, cumplidas con amplia éxito y clara visión, desprenden de la visita efectuada a este floreciente establecimiento educacional, dirigido por un gran director Sr. Jorge A. MINI.-

COLONIA SAN JOSE, 30 de junio de 1952.

Fdo.: RICARDO RAUL PELAEZ
Comisionado Nacional

Colonia San José, 16 de agosto de 1954.

He visitado la escuela y puedo decir que salgo muy satisfecho por su orden, diciplina, buen gusto, etc.....todo esto es fruto de la labor de un gran educador, el Sr. MINI.- Pido a Dios que bendiga esta obra para gloria del pueblo y grandeza de la Patria.

Fdo.: Reynaldo SCHROH
Pbro. Insp. de Ens.
Religiosa en la Pcia.
de Santiago del Estero.

"Un oasis en medio del desierto", tal considero la escuela que dirige el prestigioso maestro Sr. JORGE A. MINI, cuya obra es ya bien conocida en toda nuestra provincia. -

Como gobernante desole muchos triunfos con iguales satisfacciones. Felicítole una vez más.-

Colonia San José, 7 de Noviembre de 1953.

Fdo.: Dr. SALVADOR ANANIA
Gobernador de la
Pcia. de La Pampa

Notas y cartas de felicitación dirigidas por diversas autoridades provinciales a director de Escuela Nº 23 de Colonia San José durante el segundo peronismo. En las mismas no se destaca la imposicion adoctrinadora, sino la autonomia y libertad de trabajo.

La influencia de la Iglesia Católica en el campo educativo. Celebración de misa en los terrenos de Escuela Nº 23 de Colonia San José en 1948.

1810

Ningún Argentino ni ebrio ni dormido puede tener conspiraciones contra la libertad de su PATRIA.
M. MORENO

1954

«Siempre unidos trabajad, son la unión y el trabajo, las columnas del templo de la diosa LIBERTAD.»

25 DE Mayo

Colonia SAN JOSE (Prov. Eva Peròn)

La Argentina para la humanidad **¡¡MORTALES!! ¡¡OID!!**

La Escuela N°. 23, Comisión de Fomento, Asociaciones Cooperadoras, Instituciones, Comisión de Festejos, invitan a todos los habitantes de la zona, Argentinos y Extranjeros, para conmemorar dignamente el 144 aniversario de la Revolución de Mayo como homenaje a este acto trascendental de nuestra vida política y democrática, que selló para siempre, los ideales de LIBERTAD, IGUALDAD y JUSTICIA de nuestros antepasados.

PROGRAMA

DIA 25

Saludo al día con salvas de estruendo.

8 horas:—Izar el Pabellón Nacional en el mástil de la Escuela.

10 horas.—Concentración en el local Escolar de autoridades y pueblo.

10.10 horas:—Solemne Tedeum en la Parroquia local oficiado por el Rdo. Padre Carlos Riedrich.

11 horas.—Acto escolar en el patio cubierto de la Escuela:

1°.—Himno Nacional Argentino.
2°.—Himno a Pringles.
3°.—Discurso alusivo a/c. de la Srta Inocencia Schroh.
4°.—Poesías, declamaciones, números de nuestro folklore, cantos, a cargo de los alumnos.
5°.—Marcha a mi Bandera.
6°.—Reparto de caramelos y masas a los alumnos.

18 horas:—Acto de arriar la Bandera de la Escuela.

Se ruega a los vecinos el embanderamiento de los edificios el día 25, como así tambien la concurrencia a los actos programados. ES EL DIA DE LA PATRIA.

El trabajo argentino, unidos los esfuerzos del capital, técnica y brazo, mejora y eleva la producción—de acuerdo a las directivas del 2°. PLAN QUINQUENAL—y asienta, en el aumento de la riqueza nacional, la capacidad del ahorro del pueblo, firme respaldo de las conquistas sociales que estableció y consolidó el General PERON.

EL PUEBLO—QUEMU

Programa escolar del acto del 25 de mayo de 1954. Al final del texto se encuentran claras alusiones publicitarias y panfletarias sobre el peronismo y sus logros.

Imágenes de la escuela, alrededores y actores. Se destaca un pabellón sanitario que entra en consonancia con las ideas higienistas de la epoca. Escuela Nº 23, Colonia San José, 1951.

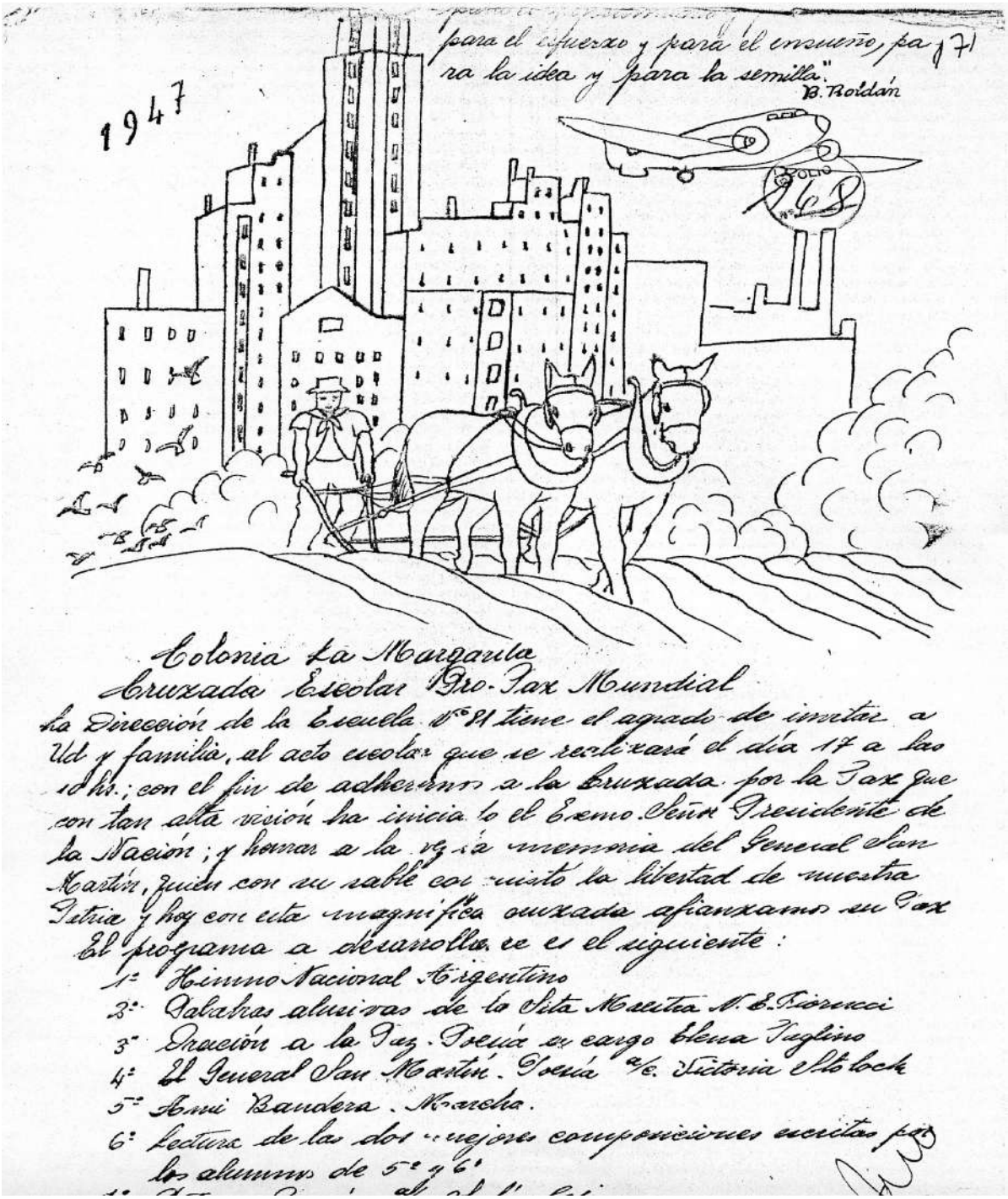
tres del pasado,de los gauchos,de los indios con sus sufrimientos,y su valor extraordinario,y esa rara fé en las fuerzas misteriosas de la naturaleza,de donde brotaron sus ídolos;aún están presentes en todos los lugares donde se los recuerda y se los honra.En cada escuela que se inaugura;en cada monumento elevado por la posteridad para su gloria,y es entonces que cada ceremonia es importante,y cada pequeño y humilde acto se transforma en magnífico,en la medida de sus proyecciones hacia el futuro.

Aquí tenemos con nosotros a la oficialidad con sus tropas,presentes para honrar la bandera de cielo.Ellos constituyen la seguridad de nuestra soberanía,en cuya reafirmación están empeñados los hombres del Gobierno actual,quienes han solicitado siempre nuestro apoyo y colaboración. Para éstos soldados de la Patria no hay distancias enormes en el territorio,como para no alcanzarlas a cubrir en esforzada marcha,ni lugares des-

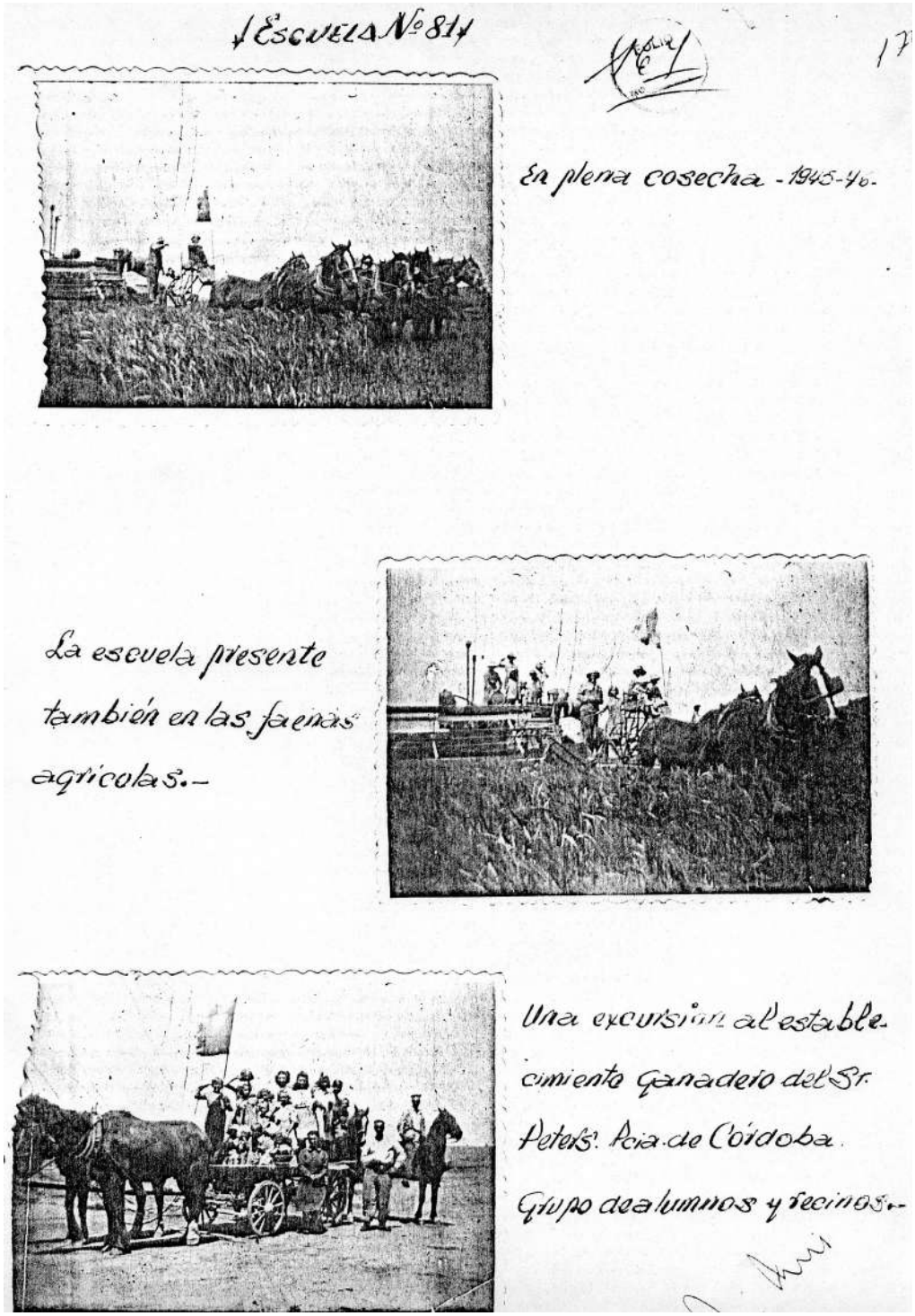
provistos y perdidos donde no lleguen a asentar sus hogares,siempre dispuestos a sobrellevar con hidalguía todas law vicisitudes que se presenten Así como ellos cúmplen su deber de soldados,nosotros,solidarios con tan noble causa,dentro de nuestra pacífica,anónima labor,estamos presentes cda día en nuestro puesto,para llenar con acierto y amor nuestro cometido, que es sin duda muy importante,tanto como la labor de los que cultivan la tierra,y como son de importantes los afanes de los niños mismos,y cada vez más,tal como los veremos dentro de algún tiempo en la Escuela No 23, frente a los libros de estudio,iluminando sus conciencias y conformando su personalidad en el camino lento pero feliz y tan humano de la sabiduría.

En éste momento de emoción,hago un ferviente voto por la prosperidad y en grandecimiento de la Colonia,e invito a todos los buenos y honrados vecinos a colaborar en el plan trazado sabiamentepor nuestras autoridades para el bien de todos,asegurando así la mejor consecución de

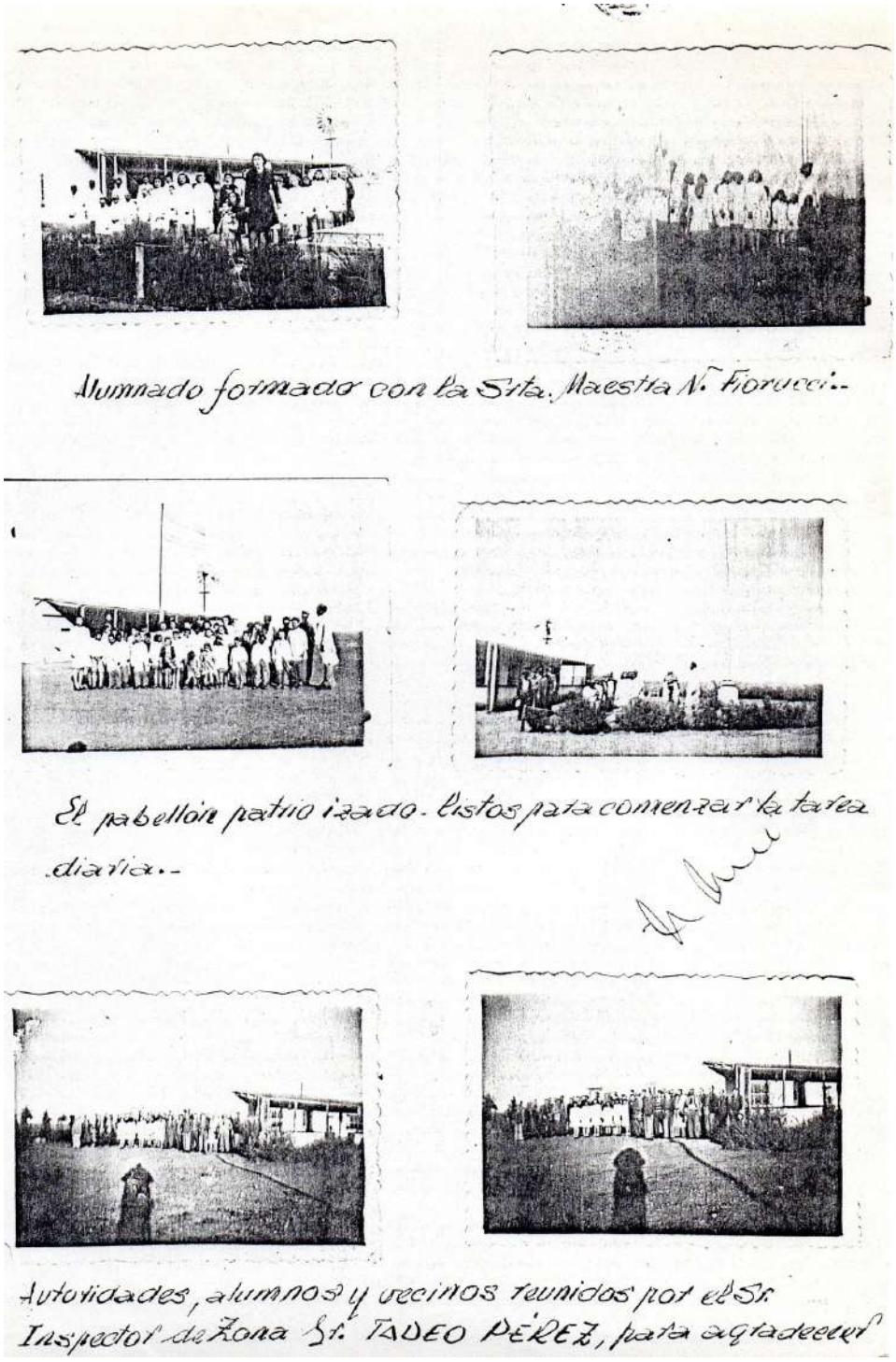
Mensaje de Director de Escuela Nº 23 de Colonia San José de adherencia al gobierno de turno en 1950 en el marco de la colocación de la piedra fundamental contando con la presencia del Regimiento 13 de Caballería.



Programa de acto escolar con claro mensaje publicitario hacia el gobierno nacional. También se destaca el dibujo que corresponde a la relación de la comunidad y la escuela con el entorno rural y el trabajo. Colonia “La Margarita”, 1947.



Vinculo escuela-comunidad-trabajo agrícola ganadero y excursiones relativas a lo mismo. Colonia “La Margarita” 1945-1946.



La comunidad educativa reunida en torno a la visita del inspector zonal. Colonia "La Margarita", Escuela Nº 81, 1947.

Alrrededor de la cuestión existen para el maestro rural muchos aspector motivo de preocupación, que en una escuela futura, la que puede estrurturarse bajo un gobierno democrático, encomiablemente decidido a cambiar la faz de las cosas en beneficio del país, pueden remediarse aceptando el fruto de la experiencia adquirida hasta el presente y lo que nos puede ilustrar el desenvolvimiento de la escuela en países tan avanzados como Suiza.-

COOPERADORAS y COOPERATIVAS ESCOLARES:

Las cooperadoras escolares, que ha han significado un paso positivo para la escuela argentina, tienen un campo de acción vastísimo al lado de la escuela rural, que no he subestimado ni mucho menos en mi desempeño como maestro. Pero de su funcionamiento real, al ideal y en relación a su campo de acción, habría mucho camino a recorrer, según lo he medido en mis modestos estudios.-

Igualmente, perspectivas amplísimas tienen las cooperativas escolares, que he fomentado con especial celo y convicción, aunque pensando siempre que debe existir un cauce para ampliar su misión y aumentar sus beneficios. Los conceptos agregados en copias, serviran a V.E. para tener por acreditado ese celo mío por tan interesante faceta de la escuela y, especialmente, de la escuela rural.-

LAS MISIONES MONOTECNICAS:

El actual gobierno ha denotado una especial p preocupación por la enseñanza rural y, reconociendo la orfandad en que viven los niños de la campaña argentina-ceñidos a una preparación primaria insuficiente-, ha buscado soluciones con patriótico tesón. Tal lo prueba la creación y funcionamiento de las Misiones Monotécnicas de Especialidades y Extensión Cultural de residencia transitoria, que llevan a los niños egresados de la escuela primaria rudimentos de oficios con los cuales se les abren perspectivas para un desenvolvimiento mejor en la vida. Las manifestaciones de los vecindarios en donde se han acojido Misiones Monotécnicas, que he tenido oportunidad de escuchar personalmente, y que han sido reflejadas en la crónica periodística, dicen a las claras que dichas misiones son eficaces y su labor constructiva, porqué forja jóvenes dotados para labrarse un porvenir para sí, lo que no pueden decir con seguridad los jóvenes que a la terminación de cada periodo lectivo lanzan los establecimientos primarios a la dura realidad de la vida.-

Pero esas misiones, claro está, son radicadas en las poblaciones de alguna importancia, donde el número de alumnos justifique su instalación y haga provechosa la misma.-

Mientras tanto, la ESCUELA RURAL, la escuela asentada en medio del campo, rodeada de población dispersa, generalmente consagrada a la producción agrícola ganadera, continúa atada a sus viejos moldes en lo que atañe a su eficacia y con excepción de algunas modificaciones conocidas por V.E., mantiene la estructura de hace muchos años, que le imposibilita dotar a los jóvenes campesinos de una capacitación adecuada a sus necesidades, a las necesidades del medio y a las altas y considerables de la Nación.-

No obstante la permanente preocupación del Gobierno y de las autoridades competentes, puesta de manifiesto en encuestas, estadísticas, ensayos, etc...., no se ha realizado nada concreto que sea solución integral al problema que la niñez campesina tiene planteado.-

LA ESCUELA TECNICA AGRARIA:

Maestros argentinos-pampeanos, satisface decirlo-, han sido propulsores de una iniciativa de vastos alcances que ha encontrado eco en el gobierno de V.E.: La Escuela Superior Técnica Agraria, proyecto de gran envergadura que se ha discutido en la Cámara de Diputados de la Nación é interpreta una necesidad cierta del campesinado argentino. De ella surgiran técnicos agrarios, cuya acción en el campo argentino tendría insospechables proyecciones.-

Referencias y pareceres de un director de escuela primaria rural acerca de las misiones monotecnicas y la escuela técnica agrícola durante el peronismo.