



TEJIENDO HISTORIAS DEL MAGISTERIO II

PUENTES Y TRANSICIONES
EN LA FORMACIÓN DOCENTE

Alejandra Ivon Orellano, Nicolás Alejandro Pereira,
Débora Lorena Ibaceta, Olga Cristina Auderut y
Ana Ramona Domeniconi



Tejiendo historia del magisterio II.
Puentes y transiciones en la formación docente

Tejiendo historia del magisterio II: puentes y transiciones en la formación docente / Alejandra Ivon Orellano ... [et al.]; fotografías de Carolina Aballay. - 1a ed facsímil - San Luis : Universidad Nacional de San Luis, 2023.

Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online
ISBN 978-950-609-094-4

1. Formación Docente. 2. Escuelas. 3. Historia de la Educación. I. Orellano, Alejandra Ivon II. Aballay, Carolina, fot.
CDD 371.104

Diseño de tapa

Prof. Carolina Aballay
FCH-UNSL

Selección fotográfica

Prof. Carolina Aballay
FCH-UNSL

**Tejiendo historia del magisterio II. Puentes y transiciones
en la formación docente**

Autores

Alejandra Ivon Orellano, Nicolás Alejandro Pereira,
Débora Lorena Ibaceta, Olga Cristina Auderut y
Ana Ramona Domeniconi

Con reconocimiento y gratitud a las maestras y maestros

Índice

Acerca de los autores	8
Prólogo	10
<i>Adrian Cammarota</i>	
Capítulo 1	15
Presentación	
<i>Alejandra Ivon Orellano, Nicolás Alejandro Pereira, Débora Lorena Ibaceta, Olga Cristina Auderut y Ana Ramona Domeniconi</i>	
Capítulo 2	29
Ser maestro/a. Significados y sentidos (1950-1960)	
<i>Débora Lorena Ibaceta</i>	
Capítulo 3	51
Nuevos saberes y desafíos en las primeras experiencias laborales de maestras y maestros	
<i>Ana Ramona Domeniconi y Olga Cristina Auderut</i>	
Capítulo 4	77
La enseñanza religiosa en la formación de maestros normales de la ciudad de San Luis.	
<i>Ana Ramona Domeniconi</i>	
Capítulo 5	99
Continuidades y rupturas en las tareas de los inspectores escolares en San Luis a mediados del siglo XX. Entre el peronismo, la desperonización y el desarrollismo.	
<i>Nicolás Alejandro Pereira</i>	
Capítulo 6	122
Formación y capacitación del magisterio en el ámbito de la UNCuyo, en San Luis (1939-1955)	
<i>Olga Cristina Auderut</i>	
Capítulo 7	147
Las exigencias de formación de las primeras maestras de jardín de infantes, 1940-1950	
<i>Alejandra Ivon Orellano</i>	

Capítulo 8	173
Implementación de las Escuelas de Aprendizaje y de Capacitación Profesional en San Luis. Fundamentos políticos y pedagógicos <i>Nicolás Alejandro Pereira</i>	

Acerca de los autores

Alejandra Ivon Orellano

Especialista en Constructivismo y Educación, (FLACSO) y Diplomada Superior en Enseñanza de las Ciencias Sociales y la Historia, (FLACSO). Profesora y Licenciada en Educación Inicial, Profesora en Ciencias Educación. Doctorando en Educación-Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis. Actualmente se desempeña como Profesora Adjunta en asignatura de Historia de la Educación Latinoamericana y Argentina y la Praxis I “Los niños y sus contextos”, en carreras de Ciencias de la Educación y Educación Inicial, UNSL. Es autora y coautora de publicaciones en revistas y libros referidas a temáticas de infancias, actos escolares, lectura desde el año 2007, sobre la formación del magisterio en San Luis. Actualmente es la Co-Directora de la Especialización en Primeras Infancias.

Nicolás Alejandro Pereira

Doctor en Educación, Profesor y Licenciado en Enseñanza Media y Superior en Ciencias de la Educación (UNSL). Especialista en Ciencias Sociales (FLACSO). Desde 2017 se desempeña como Profesor Adjunto, responsable de Didáctica y Currículum para el Profesorado Universitario en Letras. Es autor y coautor de publicaciones en revistas y libros referidas a temáticas a los campos de la didáctica y el currículum, desde el año 2007, sobre la formación del magisterio en San Luis y sobre la inspección de la enseñanza. Desde 2020 es Coordinador General del Profesorado Universitario en Educación Primaria (FCH-Sede Tilisarao)

Débora Lorena Ibaceta

Doctora en Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo. Profesora y Licenciada en Educación Inicial, UNSL. Especialista en Lectura, Escritura y Educación (FLACSO), Actualmente se desempeña como Profesora Adjunta a cargo de las asignaturas: Subjetividad y Prácticas de Aprendizaje del Profesorado y Licenciatura en Educación Inicial, y Subjetividad y Formación Docente del Profesorado en Psicología, UNSL. Es autora y coautora de publicaciones en revistas y libros referidas a temáticas de lectura, infancias y

formación desde el año 2007, sobre la formación del magisterio en San Luis. Actualmente es la Directora de la Especialización en Primeras Infancias.

Olga Cristina Auderut

Doctora en Educación, Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de San Luis. Desde 2003 hasta 2022, se desempeñó como Profesora Adjunta responsable de Historia de la Educación Latinoamericana y Argentina en la carrera de Ciencias de la Educación, UNSL. Amplia y fructífera trayectoria en el campo de la historia de la educación como docente e investigadora. Autora y coautora de publicaciones en revistas y libros referidas a temáticas de historia de la educación argentina y, desde el año 2007, sobre la formación del magisterio en San Luis.

Ana Ramona Domeniconi

Profesora en Ciencias de la Educación, UNSL. Magister en Educación y Comunicación, Departamento de Comunicación, Universitat Autònoma de Barcelona, España y Doctora en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo. Ha dirigido tres proyectos de investigación y actualmente se desempeña como Profesora Titular en “Subjetividad y Prácticas del aprendizaje” y “Seminario: análisis de materiales educativos para la intervención escolar”, en diversas carreras de formación docente. Es autora y coautora de publicaciones en revistas y libros referidas a temáticas de lectura, formación docente y subjetividad, desde el año 2007, sobre la formación del magisterio en San Luis. Actualmente es Directora del Departamento de Educación de Educación y Formación Docente y codirectora del Doctorado en Educación de la Facultad de Ciencias Humanas.

PRÓLOGO

La historia de la educación en Argentina se ha complejizado en los últimos años con la labor de los grupos de investigación en las provincias, la producción de tesis académicas, la publicación de libros y artículos que han dado cuenta de nuevas temáticas y métodos de abordaje asumiendo el compromiso intelectual de enlazar las historias del pretérito sistema educativo. A pesar de ello, el campo sigue mostrando cierta disparidad en cuanto a producciones, atenciones epistemológicas y, por decantación, un estado del arte exhaustivo que permita trazar un mapeo que sirva de antecedente a los y las investigadores/as dedicados a este campo en particular. Hace algunas décadas los estudios que buscaban enhebrar las políticas sociales en nuestro país empezaron a conformar los nuevos rumbos en las agendas de investigación, descentrando los análisis de la historia de la educación afincados en la capital de la República, para reconstruir los avatares de las políticas educativas en los otrora Territorios Nacionales y en las provincias que bregaban por la extensión de los beneficios de la educación común. La historia social de la educación fue ganando terreno con una multiplicidad de temas que involucran las experiencias laborales y las autopercepciones del magisterio, las infancias escolarizadas, el género, las mentalidades, la higiene, la estética y las emociones, entre otros núcleos problemáticos de los nuevos enfoques señalados.

El libro *Tejiendo historias del magisterio II. Puentes y transiciones en la formación docente* es, justamente, una historia social de la educación situada en la provincia de San Luis que busca reconstruir los procesos de formación y las experiencias de los y las maestros/as normales. Cabe señalar que es el producto de un largo proceso de investigación que inició su tarea en el año 2006, y que ya ha dado sus frutos con la publicación de un tomo en el año 2017. Cobra relevancia en función de dimensionar dos campos de intervención: por un lado, la explicación del presente por el pasado, como señaló Edward Carr (1984), es decir, entre los acontecimientos del pasado y las metas del futuro que emergen progresivamente de la reconstrucción histórica (p. 167). Por el otro, y aún de mayor relevancia y en función de pensar la dimensión histórica propiamente dicha; el libro, a partir del estudio del magisterio puntano, reconstituye las dinámicas provinciales y regionales y los diálogos de escalas en la constitución

de la educación común en la primera mitad del siglo XX exponiendo, a las claras, que el proceso no fue lineal ni progresivo. Así, los y las investigadores/as componen una trama donde los y las sujetos/as formadores/as y los destinatarios de las políticas públicas, en este caso, de la educación común, no pierden su nivel experiencial bajo la primacía de descripciones estructurales que invisibilizan a los protagonistas. Las escalas de observación por las cuales circulan los capítulos y sus rasgos singulares no desestiman un diálogo con las políticas nacionales por lo que el espacio y las temporalidades se retroalimentan: lo particular explica lo general, y lo general el nivel de lo particular.

Distribuido en ocho capítulos, el espacio temporal abarca un periodo que se extiende desde 1930 hasta 1960, sugiriendo un proceso de expansión educativa y, a su vez, de “agonía” del normalismo que culminó con el cierre de las Escuelas Normales. Las propuestas de formación se fueron diversificando con los ciclos de perfeccionamiento impulsados por la Facultad de Ciencias de la Educación. También en la Universidad de Cuyo, sede San Luis, se profesionalizaron las maestras normales destinadas a gestionar los Jardines de Infantes para la primera escuela infantil creada en la provincia en 1939; un capítulo revelador de la obra por la escasa producción académica que existe en torno a la socialización de la primera infancia, pensada desde fines del siglo XIX como el motor del desarrollo y de regeneración social de una nación que se intentó homogeneizar mediante la escuela pública.

La atinada contextualización permite vislumbrar los avatares políticos de la sociedad sanluiseña en la década de 1930, las intervenciones del gobierno nacional (1943 y 1946) y que darían origen al peronismo puntano; el golpe de Estado de 1955 y la “desperonización” a nivel federal. Los escenarios descritos que componen el telón de fondo otorgan al lector las posibilidades de localizar los derroteros de la formación docente en la provincia, la inserción laboral tanto en espacios urbanos como en espacios rurales, el funcionamiento y los cambios de la burocracia educativa tras la caída del peronismo o la injerencia del catolicismo en la educación. Como fenómeno político-social, el peronismo tuvo sus implicancias en los itinerarios políticos de las provincias y, en líneas generales, en materia educativa, como ha señalado una profusa historiografía; propendió a la expansión del ciclo primario, secundario y universitario. En referencia a ello, coexisten en el libro los cambios acaecidos en la formación del

magisterio, junto al análisis de las propuestas pedagógicas de las Escuelas de Aprendizaje y de Capacitación Profesional en la provincia en función de los intereses planteados en el Primer Plan Quinquenal.

Podemos destacar que el normalismo tuvo su etapa de gloria en sus inicios, momento en el cual, se extendían las escuelas normales donde se forjaban los y las maestros/as que saldrían a educar a la nación, a pesar de los factores que atentaban contra el desempeño docente, sobre todo, en los territorios alejados signados por la agreste geografía, la soledad de los espacios rurales, la ausencia de transporte o los bajos salarios. No obstante, estos escenarios no erosionaron a lo largo del tiempo y hasta la actualidad los imaginarios y los sentidos que se construyeron sobre la profesión docente en los discursos de las elites estatales y en la opinión pública; rubricados por el manto metafórico del “sacerdocio” y la vocación, conceptualizaciones repetidamente invocadas a la hora de deslegitimar los reclamos salariales sobre la base de una profesión que hoy sigue estando feminizada.

Como bien se desprende del libro, las prácticas situadas o el nivel experiencial de los y las maestros/as estuvieron imbuidas de constructos culturales como los señalados anteriormente dándole cierto prestigio a la profesión. Más allá de la “agonía” del normalismo decimonónico y de los intereses por modificar estructuras pedagógicas; éste continuó estando presente en las huellas arqueológicas dejadas en la historia de la educación. De resultas, el libro fluye en un ejercicio de vinculación de fenómenos que anclan a pesar del tiempo transcurrido en esos imaginarios y sentidos polifónicos y en las experiencias pautadas por los actores para legitimar su labor profesional.

La docencia no solo es experiencia y empirismo áulico. Acorde a la conceptualización de profesión, se sustenta en un entrenamiento prolongado, la obtención de las credenciales académicas que habilitan a su ejercicio, el reconocimiento por parte de los y las colegas y, sobre todo, el reconocimiento de la sociedad civil. A partir de allí se va delineando la identidad docente que, como bien señalan los autores en la introducción, es una construcción configurada desde los múltiples espacios educativos, mediaciones diversas y vínculos que se establecen con otros sujetos. Y es que, en efecto, el normalismo puntano compuso esas imágenes y caracterizaciones sobre el rol docente a pesar de las cambiantes instancias por las que atravesaron los espacios de formación. El

“ser” maestro/a implicó una ordenación identitaria retomando los discursos escolares que garantizaban ser parte de una gesta educativa presente en el proyecto político-pedagógico decimonónico. La imagen se constituyó desde la admiración y el respeto transmitidos en las Escuelas Normales hacia los formadores/as, una verdad empíricamente comprobada en las pesquisas sobre el magisterio. Por añadidura, el reconocimiento profesional, como destaca la investigadora Débora Ibaceta en su capítulo, invocaba las capacidades simbólicas de los actores sociales para depositar en ellos la transfiguración de un arquetipo humano digno de ser imitado por los y las niños/as. Es esa misma justificación ideológica y formativa la que permitía sobrellevar los obstáculos del magisterio en su misión “civilizadora” que, a modo de ejemplo, sufrieron en los lugares alejados como podían ser los espacios rurales, donde las subjetividades de raíz socio-cultural ponían límites tangibles a la praxis docente, forjando una distancia entre los saberes incorporados en las cátedras normalistas y las realidades en las que le tocaron actuar.

En resumen, *Tejiendo historias del magisterio II*, es un libro que merece celebración por los siguientes motivos: el primero estriba en el análisis de las particularidades en la formación del magisterio en diversas superficies analíticas. El segundo punto relevante es que el método propuesto les permite no caer en esquemas analíticos “universales” sin plegarse a un modelo teórico particular. La obra plantea preguntas e hipótesis diversas que no sólo tientan a las discusiones sino también al aprendizaje sobre el pasado educativo de las provincias relegando paradigmas hegemónicos construidos para otros espacios territoriales. Y es que la ley de educación común, aplicada en la Capital Federal y en los Territorios Nacionales y referenciadas en las sucesivas leyes educativas sancionadas desde fines del siglo XIX en las provincias; distaba de ser una normativa hegemónica en su aplicación a pesar de los caracteres centralistas que se le suelen adosar en los estudios académicos. Tercero, subrepticamente el libro llama la atención sobre la importancia de fomentar una política tendiente a preservar los archivos escolares en un plano federal, como factor fundamental para la expansión de las labores investigativas por parte de los historiadores/as. Particularmente en este trabajo, se examinan disímiles fuentes ya sean oficiales, personales y entrevistas que iluminan realidades más amplias, pero alertando, a su vez, sobre los recaudos metodológicos a la hora de bucear en “las memorias”

que abren un universo de indagación para componer el género de las historias de la educación. Por último, un dato no menor, es que las y los autores/as reponen las memorias de los maestros y maestras rurales, un campo de vacancia para la historiografía argentina si tenemos en cuenta los cuantiosos trabajos destinados a dilucidar las dinámicas educativas en el entramado urbano.

Por todo lo expuesto en este breve prólogo, celebramos con creces la publicación del segundo tomo de Tejiendo *historias del magisterio*, esperando futuras producciones del grupo de investigadores/as coordinado por Ramona y Olga para aventurarse en un camino epistemológico ya observado: explicar el presente de la educación reconstruyendo los sinuosos recovecos históricos de la provincia de San Luis en la primera mitad del siglo XX.

Adrián Cammarota

-Edward Carr, (1984). ¿Qué es la historia?, Barcelona, Ariel.

Capítulo I

Presentación



Estudiantes de magisterio Escuela Normal Paula Domínguez de Bazán. 4to año 1956.

CAPÍTULO 1

Presentación

*Alejandra Ivon Orellano, Nicolás Alejandro Pereira, Débora Lorena Ibaceta,
Olga Cristina Auderut y Ana Ramona Domeniconi*

Este libro es fruto de un trabajo sistemático de un proyecto de investigación que se desarrolla desde hace dieciséis años ininterrumpidos. El mismo tiene como propósito, desde una Historia Social de la Educación en clave local, analizar y comprender la formación de maestros normales en la provincia de San Luis. Los capítulos que lo conforman se inscriben en un período que lo entendemos como un espacio-tiempo entre un proceso de expansión educativa y la agonía del normalismo. Reconocemos que el crecimiento en propuestas pedagógicas, instituciones, estructuras educativas, políticas y legislaciones se intensificó marcadamente durante las décadas del '50 y '60, sin desconocer que este proceso tiene sus orígenes en etapas anteriores. El normalismo atravesó un desgaste creciente que culminó con el cierre de las Escuelas Normales como propuesta decimonónica.

Tejiendo historias del magisterio II. Puentes y transiciones en la formación docente pretende dar continuidad a nuestro libro anterior¹ y a la producción de conocimiento que venimos llevando a cabo. Sus capítulos anidan en las preocupaciones y definiciones teórico-metodológicas que vamos asumiendo a partir de una práctica investigativa cualitativa, situada y dialéctica.

De la construcción del objeto de indagación recuperamos algunos interrogantes que nos permitieron organizar la estructura de este libro: ¿Cuáles son las particularidades de la formación docente normalista en San Luis? ¿Qué prácticas de formación en la etapa inicial colaboraron en la construcción de significados y sentidos sobre la identidad docente? ¿Qué intereses y preocupaciones se conjugaron por fuera del campo educativo e incidieron en la formación docente? ¿Cuáles fueron las aproximaciones y/o distancia entre la aplicación de la normativa a nivel nacional y en el ámbito local? ¿De qué manera se insertaron las y los egresados en la docencia, en qué instituciones, quiénes

¹ *Tejiendo historia del magisterio . San Luis 1930-1955.*

acompañaron y los orientaron en esa socialización laboral inicial? ¿Cuáles fueron los problemas que las y los maestros reconocen en las intervenciones que debieron llevar a cabo? ¿Cuáles fueron las demandas de formación y capacitación de las y los maestros normales que optaron por la docencia en la educación de la infancia? ¿Qué capacitaciones pudieron realizar? ¿Qué aportes de capacitación ofrecieron la UNCuyo y el Consejo Provincial de Educación? ¿Qué papel jugaron las y los directivos e inspectores que condicionaron el quehacer pedagógico en las escuelas? ¿Cuáles fueron las nuevas tareas asignadas a las y los inspectores que pudieron operar como ruptura a lo establecido en los gobiernos anteriores?

Esta producción de conocimiento ha sido posible a partir de un proceso de recolección de información a través de entrevistas y relevamiento de documentos de archivo. Creemos que el uso de la entrevista como técnica de recolección de información nos brindó la posibilidad de recuperar a través de los testimonios aquello que no fue escrito, lo que aconteció en un espacio colectivo y que cobra relevancia a partir de las particularidades de las que pueden dar cuenta.

Los testimonios son configurados por recuerdos, olvidos, silencios, énfasis, gestos que se ponen en juego a la hora de “mostrarse” ante los otros, a la hora de tener que darles un orden, una forma y un sentido a lo que se narra. Así los relatos cobran importancia, no sólo para el entrevistador, sino también para el entrevistado que, en cada narración objetiva su propia historia como sujeto magisterial.

La entrevista se constituye en un escenario dialógico que posibilita comprender aspectos de la vida, las situaciones específicas que le han tocado vivir, algunas decisiones tomadas, el contexto socio histórico político de quien habla, mediante la reflexión. En este sentido, cabe mencionar que los enunciados del presente están impregnados de recuerdos y significados pasados, al mismo tiempo que son resignificados y reelaborados desde nuevas interpretaciones que emergen de las preguntas.

El análisis documental nos permitió llevar a cabo un proceso sistemático de estudio de la información contenida en los documentos públicos, oficiales y personales con el propósito de analizar, comprender y construir conocimiento acerca del magisterio local. Al mismo tiempo, permitieron obtener información

sobre situaciones o aspectos del mundo social del pasado, cuando ha habido una intención de dejar un registro del mismo.

Para llevar a cabo el análisis de los documentos, nuestra opción fue conjugar lo que el documento tiene para decirnos con las circunstancias históricas particulares en que cobró emergencia, para poder construir una interpretación del mismo. Cabe mencionar que esta tarea se realizó en contexto y en relación con otras fuentes.

Como equipo de investigación hemos realizado, en una primera etapa, un análisis extensivo para identificar y comprender aquellos aspectos comunes que dan cuenta de continuidades o de rupturas que reconocemos en un corpus voluminoso y diverso. Proceder de esta manera analítica nos permitió realizar un recorte y tomar en consideración documentos orales y escritos pertinentes para responder a las preguntas que nos fuimos formulando, a través del análisis intensivo. De esta manera es que la reconstrucción sobre aquellas prácticas, contextos y discursos, estuvo pregnada de significados y sentidos, configurando un proceso en el que nos reconocemos.

Los ocho capítulos que componen este libro siguen contribuyendo a una historia de la formación docente magisterial en San Luis, entendiendo que la formación constituye un ámbito complejo y multideterminado. Por ello ha sido abordado desde la dimensión institucional, los atravesamientos socio-políticos y culturales, lo pedagógico-didáctico y lo subjetivo.

Para dar cuenta de estas dimensiones, resulta necesario realizar una breve reseña del contexto socio-histórico de la provincia desde 1930 hasta 1960. Durante las dos décadas previas a la llegada del peronismo al poder gobernó la misma fuerza política, el “Partido Liberal” que manifestó su dominio en las diversas esferas de lo social.

Resulta relevante destacar que, del análisis de los datos de los censos de 1914 y 1947, el crecimiento de la provincia fue muy escaso y la mayor concentración se daba en las zonas rurales. San Luis recibió poca inmigración europea de entre guerra y posterior, como sí sucedió en Mendoza y Córdoba. El crecimiento de la tasa de educación fue sostenido, pero con mayor predominio para el nivel primario; esto puede dar cuenta de la importancia de la alfabetización, no obstante, la necesidad de insertarse en el mercado laboral era indispensable en la pobre economía provincial.

La creación de la Acción Católica en 1931, el surgimiento del Ateneo de la Juventud “Juan Crisóstomo Lafinur” y la Revista Ideas marcaron un movimiento incipiente en lo cultural en la década del '30, que se profundizó en la siguiente. Entre los elementos que configuraban las líneas generales de la Revista Ideas se puede distinguir una fuerte y ácida crítica al sistema democrático liberal y al positivismo, proposiciones de corte nacionalista con defensa de los valores y creencias tradicionales, donde la hispanidad y el credo católico ocupaban un rol preponderante.

El golpe de Estado del 4 de junio de 1943 constituyó una instancia de quiebre en la institucionalización democrática y traería consecuencias significativas en el ámbito educativo. Una mayoría importante de la Iglesia Católica sintió una profunda satisfacción frente a tal situación, ya que se ofrecía la posibilidad de “purificar” a la sociedad argentina frente a las amenazas del comunismo y el desalmado capitalismo, según la opinión de Monseñor Franceschi. La Enseñanza Religiosa se impuso de manera obligatoria en las escuelas públicas argentinas, a fines de 1943, durante el gobierno militar de Ramírez, mediante la sanción del Decreto 18.411, de ese modo se ponía en peligro el laicismo de las escuelas normales, modificando la formación ofrecida hasta el momento.

Entre 1943 y 1946 es importante tomar en cuenta que la provincia fue gobernada por cinco interventores en el marco de un gobierno nacional que había accedido al poder a partir de un golpe de estado. Ese proceso político tuvo muchas consecuencias en la provincia ya que se formó una nueva coalición política que dio lugar al peronismo puntano, se modificó el sistema provincial de partidos y los liberales conservadores que gobernaron desde los años 1920 perdieron el poder.

El peronismo se conformó en San Luis con dirigentes provenientes prácticamente en su totalidad de la UCR (Junta Renovadora), que se impuso en las elecciones a nivel provincial en alianza con la Iglesia y el Ejército. Cabe señalar que, en tanto que el peronismo era un movimiento nuevo y tuvo esta composición tan variada de dirigentes, algunos funcionarios, intelectuales van a provenir de la dirigencia conservadora. Por ello es que, según Samper (2008, 2018) esta alianza no produjo ninguna renovación en la dirigencia que tuvo cierta continuidad con los periodos anteriores.

En San Luis, al igual que en el orden nacional, se produjo un crecimiento importante de edificios escolares, deportivos, salas de primeros auxilios, hospitales y ampliaciones de otros establecimientos ya existentes en toda la provincia. Por estos años, como en otras partes del país, comenzaron a sindicalizarse los trabajadores de diferentes actividades. No obstante, San Luis nunca fue una ciudad con una numerosa clase obrera, debido a que contaba con escasas industrias.

El sector dominante, como se dijera, estaba constituido por familias tradicionales, que "... monopolizaban los cargos públicos, los recursos económicos que provenían de esos cargos y el prestigio social, condición indispensable para actuar en el campo político." (Auderut & Orellano, 2009: 132), rasgos que tuvieron continuidad en décadas sucesivas.

(...) la actividad económica de la ciudad estaba circunscripta a pequeños comercios de carácter familiar y al desempeño de diversos oficios de producción artesanal tales como talabarteros, carpinteros, pintores, herreros, sastres y oficios menos reconocidos como la albañilería y plomería (...) un alto número de la población activa se desempeñaba en la administración pública provincial y nacional. (Domeniconi & otros, 2010: 215)

El empleo público era muy demandado ya que otorgaba seguridad y estabilidad en una economía crónicamente deprimida. El acceso a esos cargos tenía características de tipo político clientelar, situación que se extendía a la carrera docente en el ámbito provincial.

El título de maestro normal dentro de la sociedad sanluiseña posibilitó una salida laboral segura, sobre todo para los sectores de clase media pobre y algunos grupos sociales desfavorecidos. En este sentido, las cuatro Escuelas Normales: "Paula Domínguez de Bazán", "Juan Pascual Pringles", "Dr. Juan Llerena" y "Domingo Faustino Sarmiento", tuvieron una fuerte presencia en la provincia, como polos de formación de maestros normales y de ascenso social.

Según lo investigado, durante de la década del '30 e inicios de los '40 quienes ejercían en el nivel medio de las Escuelas Normales eran, sobre todo,

maestras normales que en su mayoría no contaban con la formación adecuada para el dictado de las materias a su cargo. Situación que comenzaría a cambiar a partir del egreso de los primeros profesores del Instituto Pedagógico (UNCuyo San Luis) a inicios de los '40.

Durante el primer peronismo se ha podido registrar en San Luis una intensa vida cultural, la que pudo tener diversos orígenes, entre ellos, la llegada de inmigrantes y exiliados políticos, algunos llegados antes de la finalización de la segunda guerra y otros en años posteriores. También es importante resaltar que, a partir de la fundación de las primeras instituciones universitarias en 1940, comienzan a contratarse docentes extranjeros y de otras provincias que trajeron consigo nuevas prácticas culturales y sociales.

Cabe destacar que la presencia de los nuevos docentes egresados del Instituto Pedagógico acrecentó la importancia del teatro dentro de las Escuelas Normales. Por fuera de ellas cobró un papel protagónico, la actividad cultural de la Biblioteca Popular dependiente del Banco de la Provincia de San Luis. En ella se organizaron conciertos, grupos de teatro, ciclos de conferencia, proyecciones cinematográficas, espectáculos artísticos, exposiciones de esculturas, pinturas, cerámicas, grabados, cursos de capacitación, mesas redondas, concursos poéticos y charlas² de divulgación. Además, contó con una revista cultural donde se podía leer acerca de diversas temáticas, desde científicas a económicas y sociales.

La coyuntura histórica que marca el final del peronismo y abre el periodo de inestabilidad política y alternancia de regímenes democráticos y cívico-militares que caracterizó la década de los '60, ha sido ampliamente estudiada a nivel nacional. Sin embargo, la escasez de análisis sobre dicho punto de inflexión en San Luis comprende un cambio de época que, a través de las fuentes historiográficas consultadas, la reconstrucción realizada a partir de las obras periodísticas y los testimonios orales, manifiesta interesantes aspectos, hasta el momento ignorados.

Identificamos que el golpe de 1955 presenta dos cuestiones problemáticas a nivel local, por un lado, la escasa reacción social frente al mismo

² Canale Canova "solía recordar sus experiencias como cabo italiano en la segunda guerra mundial" (Berasain de Montoya. 1995. Pág. 39)

y por otro, el rol del ejército. El diario La Opinión es la expresión cabal del clima político ya que, hasta el día anterior al golpe, si bien mostraba ciertos elementos de la escalada de tensión, mantenía un discurso que expresaba una dinámica normal y de control por parte del peronismo. Sin embargo, el análisis de los hechos por parte del diario muestra que ese discurso era solo superficial y no excluyente de otros. La pervivencia subterránea de una concepción antiperonista y su resistencia pasiva hasta ese momento, se volvió activa al caer ciertos pilares que sostenían al sistema peronista.

La llegada de la autoproclamada revolución libertadora instaló en la provincia de San Luis un proceso de desperonización, conceptualizado como la desarticulación de las instituciones y convenciones instauradas por el peronismo en tanto gobierno, movimiento e imaginario, con la intención inicial de retornar a las concepciones y valores tradicionales socialmente aceptados propios de la argentina liberal que compartían nacionalistas no populistas y los católicos militantes.

En esta nueva etapa en la provincia gobernaron diversos militares y civiles, en continuidad con los gobiernos nacionales de facto. El primero el Coronel Carlos Manuel Trogliero como interino, General de Brigada Julio Roullier, los médicos Horacio Aguirre Legarreta y Roque Roberto Repetto, este último fue quien estuvo por más tiempo, casi dos años. Por último, el arquitecto Horacio Raffo Quintana que gobernó hasta las elecciones de 1958, en que accedió al cargo de gobernador por la Unión Cívica Radical Intransigente (UCRI), Alberto Domeniconi.

Cabe destacar en relación a lo socio-económico, que el censo 1960 indica que San Luis cuenta con 174.360 habitantes (solamente 9000 más que en 1947) y que por ejemplo la región cuyana posee una condición de oasis en relación a los centros de población y un dinamismo agrícola industrial derivado de los mismos. En la provincia el 30% de la superficie concentra el 85% de sus habitantes, es decir la mayor distribución porcentual se fija en la metrópolis regional y ciudades locales. Si se compara con las otras provincias de la región cuyana, con tendencia creciente en lo poblacional, en San Luis hacia 1960 se registra una continuidad del proceso de éxodo cuyo destino principal es la provincia de Mendoza en búsqueda de un mejor futuro.

Luego de la destitución de Domeniconi, retomando lo estrictamente político, fue electo Martín Vílchez quien no llegó a asumir y se sucedieron otras tres intervenciones interinas; la de Jorge Atila Naveiro (militar) Alberto Vázquez (militar) y Luis Garzo (ingeniero) hasta las elecciones donde triunfó Arturo Illia en el ejecutivo nacional. Durante el periodo 1963-1966, la provincia fue gobernada por Santiago Besso, perteneciente al PDLI. A lo largo de su gobierno, sus ministros fueron objeto de cambios frecuentes y, entre ellos, se pueden mencionar a Horacio De la Mota, Alberto Arancibia Rodríguez, Moisés Mercáu, Julio Luco y Guillermo Aguado.

La gestión de Besso, se concentró en el saneamiento de las cuentas públicas y en el área de la salud. Amplió la red de provisión de energía eléctrica y construyó algunas viviendas. Organizó exitosamente una campaña de vacunación contra la poliomielitis, jornadas médico-sanitarias de nivel nacional, extendió la prevención de la hidatidosis y la medicina materno-infantil al interior de toda la provincia.

En materia educativa, se reorganizó la educación secundaria y técnica, iniciando la enseñanza diferenciada para discapacitados. “En Educación: se crearon dos Departamentos: de Enseñanza Secundaria, Normal, Técnica, Especial y Artística, y el de Enseñanza Diferenciada”(Mulhall, 2003, p.30)

Este escenario de inestabilidad y de ausencia de representatividad política, acompañó el desenlace del normalismo hacia otras formas ¿más modernas? de entender la formación docente. Desde nuestra perspectiva se trató de una agonía, término que entendemos puede resultar trágico al lector ocasional, pero nos sirve para dar cuenta del impacto que generó este proceso de deterioro en las formas normalistas. Es más, si se analiza brevemente la etimología del término en cuestión veremos que agonía deriva del griego *αγωνία*, y que significa básicamente sufrimiento extremo, en relación a un estado que inexorablemente conlleva a la muerte.

En concordancia con el orden nacional, es posible destacar que durante la década del '60 San Luis se caracterizó por la inestabilidad política y por gobiernos ejercidos por interventores, designados por el Poder Ejecutivo Nacional, de corta duración.

A continuación, va la síntesis de los capítulos.

En el capítulo **Ser maestro/a. Significados y sentidos (1950-1960)** se comparten una serie de análisis y reflexiones acerca de la configuración identitaria del ser docente a partir de los significados y sentidos construidos por maestros formados en las dos Escuelas Normales, durante las décadas del '50 y '60, en la ciudad de San Luis.

La identidad docente como un conjunto de significaciones imaginarias en la cual se amalgama la psique y lo histórico-social construido y a partir de la cual el sujeto se construye a sí mismo en torno este ser docente, es una construcción se va configurando desde los múltiples espacios formativos, a partir de mediaciones diversas y de los vínculos que se establecen con otros sujetos. Así, a lo largo del capítulo se recuperan testimonios que posibilitaron una reconstrucción realizada desde el presente de cada uno de los sujetos involucrados. Eso implicó por parte ellos, una mirada retrospectiva a lo vivido durante su formación para ser maestros, recuperar sus experiencias que se enlazan con las condiciones impuestas desde el orden de la historia efectiva (que los atravesaron y atraviesan), las posiciones de clase y los capitales en juego, no solo durante su período de formación sino también su posterior socialización laboral.

En el capítulo **Nuevos saberes y desafíos en las primeras experiencias laborales de maestras y maestros** de Domeniconi y Auderut podemos encontrar una reconstrucción de aquellas primeras experiencias de egresadas/os entre las décadas del '50 y '60, de la ciudad de San Luis.

La inserción laboral temprana en espacios sociales urbanos y rurales, desconocidos, les demandó intervenir en situaciones complejas, lo cual les implicó poner en juego saberes tanto teóricos como prácticos, algunos aprendidos en su formación de magisterio en las escuelas normales urbanas, otros fueron producto de la intuición o la construcción con las/os directivas/os de las instituciones escolares.

Las autoras indagaron, a través de la entrevista en profundidad, el desempeño laboral como docente de cuatro maestras y dos maestros, que en su gran mayoría se iniciaron en escuelas rurales unipersonales, en los que la pobreza, el aislamiento y la soledad generaron unas problematizaciones que en algunos casos provocaron la “huida” de esos espacios.

El uso de la entrevista ofrece en este capítulo diversas posibilidades. Por una parte, reconocer unas experiencias del pasado a través de un relato narrativo que configura una trama de significados, dejando al desnudo que las prácticas llevadas a cabo siempre se encuentran afectadas por unas condiciones materiales, económicas, institucionales y culturales, que les van dando una forma particular. Por otra parte, ser maestra o maestro novel, que se estrena en el trabajo de enseñar, vive un momento difícil por cuanto tienen que realizar una enorme transición desde su lugar de estudiantes de formación de magisterio al de docentes designados con un cargo en una escuela concreta que las y los interpela. En este último proceso es que consideramos que son las biografías personales, familiares y escolares, las que juegan un papel fundamental para comprender sus experiencias.

En el capítulo **La enseñanza religiosa en la formación de maestros normales de la ciudad de San Luis**. Ramona Domeniconi escribe sobre una investigación realizada en la cual reconstruye las particularidades que tuvo la enseñanza religiosa en la formación de maestros en las Escuelas Normales de la ciudad de San Luis. Para esto lleva a cabo un análisis de documentos oficiales dictados durante el gobierno de facto de 1943 y otros posteriores que incluyen al primer peronismo. Al mismo tiempo y con el objeto de recuperar significados y sentidos otorgados a dicha enseñanza la autora apela a la entrevista en profundidad como una herramienta de indagación que permiten reconocer las experiencias vividas en las instituciones normalistas en el proceso de implementación y desarrollo de la enseñanza de Religión y Moral.

En este capítulo se reconocen algunos aspectos contextuales e históricos que se ofrecieron como condiciones de posibilidad para que la imposición de esta materia fuera posible en las escuelas de larga tradición laica.

En el capítulo **Continuidades y rupturas en las tareas de los inspectores escolares en San Luis a mediados del siglo XX. Entre el peronismo, la desperonización y el desarrollismo**. se indaga acerca de las continuidades y rupturas de las tareas desarrolladas por los inspectores escolares en la provincia de San Luis, Argentina, a mediados del siglo XX, desde el aporte de las teorías de las representaciones sociales (Moscovici, 1979; Jodelet, 1986). Los inspectores escolares se constituyeron en actores centrales para la política educativa peronista, en la que desarrollaron sus funciones y una

profusa labor de difusión y control político partidario. Luego del golpe de Estado de 1955, se produjo una ruptura de sus tareas en relación a la necesidad de borrar de las escuelas las referencias peronistas. A finales de la década de 1950, los inspectores se capacitaron y participaron de la difusión de las nuevas tendencias acerca del vínculo entre educación y desarrollo. Para este capítulo, investigamos fuentes documentales éditas e inéditas que permitieron comprender parte de las tareas que estos funcionarios desarrollaron.

En el capítulo, **Formación y capacitación del magisterio en el ámbito de la UNCuyo, en San Luis (1939-1955)**, Olga Cristina Auderut comparte algunos de los hallazgos más importantes de su tesis de Doctorado en Educación "La Universidad Nacional de Cuyo y las políticas educativas para la formación y capacitación del magisterio en San Luis (1939-1955)", realizada en Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis.

Las propuestas de formación y capacitación destinadas al magisterio en San Luis, cobraron lugar en el ámbito de las instituciones universitarias creadas por la Universidad Nacional de Cuyo a partir de 1940, como parte de sus actividades de extensión universitaria. El análisis de dichas propuestas nos ha permitido identificar dos etapas diferenciadas entre sí. Una primera etapa, entre 1940 y 1947 en la que se dictaron Conferencias, Ciclos de Conferencias y Cursos de Perfeccionamiento para Maestros. Las conferencias trataron sobre temáticas de diversas ciencias y disciplinas y estuvieron destinadas a un público amplio. En cambio, desde 1942 y hasta 1947 con los Cursos de Perfeccionamiento se inició una propuesta especialmente destinada a maestros y profesores.

La segunda etapa, entre 1947 y 1955, abarca desde la puesta en marcha de la Facultad de Ciencias de la Educación, donde cobraron lugar las políticas nacionales implementadas por el peronismo. Durante la misma se continuó con el dictado de Conferencias y bajo dependencia del Instituto de Investigaciones Pedagógicas (1948) se desarrollaron Ciclos de Conferencias Pedagógicas en localidades del interior y Cursos de Especialización para Maestros. Estos últimos fueron de gran importancia para satisfacer las necesidades y demandas de formación de maestras de jardines de infantes y de niños con discapacidad.

Asimismo, tres instituciones académicas quedaron bajo dependencia de dicho instituto, la Escuela de Verano para Maestros, la Escuela de Perfeccionamiento del Magisterio y el Centro de Estudios Sanluiseños. Estas

nuevas estructuras, con propuestas formativas de mayor complejidad nos permiten pensar que hubo un crecimiento constante de la Facultad de Ciencias de la Educación y una preocupación y compromiso creciente con la formación de maestros y profesores, encontrando en la extensión universitaria la posibilidad de plasmar uno de sus propósitos institucionales.

En el capítulo **Las exigencias de formación de las primeras maestras de jardín de infante 1940-1950** escrito por Alejandra Orellano, forma parte de un trabajo en el que se analizan las exigencias de formación demandadas a las primeras maestras normales que optaron por desempeñar su labor en la primera escuela infantil de la ciudad de San Luis creada en el año 1939.

La inauguración de este jardín de infantes “Maestras Lucio Lucero” dio lugar a la creación de la primera institución educadora de la infancia menor de seis años en la ciudad y se convirtió en un nuevo espacio de formación y de socialización laboral para aquellas maestras normales que no acreditaron una titulación específica, pero sí un título habilitante para su desempeño. Así, a estas maestras se les exigió iniciar un proceso de formación, mediante una serie de instancias pedagógicas específicas, generadas desde entidades estatales como la Universidad de UNCuyo sede San Luis y desde las mismas instituciones educativas con el objetivo de impulsar la adquisición de herramientas teóricas y prácticas para educar a las primeras infancias.

En el capítulo **Implementación de las Escuelas de Aprendizaje y de Capacitación Profesional en San Luis. Fundamentos políticos y pedagógicos** se aborda la educación para el trabajo, y en ese marco, las Escuelas de Aprendizaje en la provincia de San Luis, buscando dar a conocer uno de los aspectos menos indagados en relación a las políticas educativas en el primer peronismo. Por ello nuestro interés particular es el de acercarnos a la comprensión y la interpretación de las implicancias pedagógicas y las singularidades culturales y sociales que adquirió esa formación en el contexto local, dentro del tramado político educativo que el primer peronismo impuso a la educación argentina, desde la implementación de los Planes Quinquenales, a partir de los que se buscó reformar el sistema educativo.

En este contexto, como parte también de una intención modificar la histórica relación de subordinación de los saberes manuales en relación a la

formación enciclopedista se impulsó la creación de la Comisión Nacional del Aprendizaje y Orientación Profesional (en adelante C.N.A.O.P), además de abrirse numerosas Escuelas Fábricas, en el marco de un proceso político educativo sobre el que se han realizado numerosas y muy diversas interpretaciones, las que van de la integración a la discriminación. El interés por comprender los fundamentos pedagógicos de las mencionadas escuelas radica en que se trata de un aspecto escasamente indagado desde la historia de la educación argentina, si consideramos la relevancia de la propuesta, y sobre el que no existen producciones en relación a su implementación en la provincia de San Luis gobernada en ese momento por Víctor W. Endeiza.

La posibilidad de contar con las fuentes documentales de la Dirección de las Escuelas de aprendizaje y Capacitación Profesional, encabezada por el Profesor Guillermo Albornoz, hasta el golpe de estado eclesiástico- cívico- militar de 1955. Además, pudimos analizar todos los ejemplares de la revista “El aprendiz”, que se editó en los talleres gráficos del Ministerio de Educación y Previsión Social de la provincia, y que funcionó como el principal órgano de difusión de la actividad política-educacional de las escuelas de aprendizaje en la provincia.

No quisiéramos dejar de mencionar que durante los últimos años nuestra tarea investigativa como la de otros investigadores de lo social se vió afectada por la situación sanitaria provocada por la pandemia (Covid-19). Vivenciamos diversos obstáculos y dificultades para llevar a cabo nuestra tarea en torno al trabajo en archivos en diversas instituciones y la realización de entrevistas. En relación a estas últimas, es importante señalar que los sujetos entrevistados son adultos mayores, por lo cual se decidió preservar la salud de los mismos.

Capítulo II

Ser maestro/a. Significados y sentidos
(1950-1960)



Estudiantes de magisterio Escuela Normal Paula Domínguez de Bazán. Década de 1950

CAPÍTULO 2

Ser maestro/a. Significados y sentidos (1950-1960)

Ibaceta, Débora Lorena

Introducción

En este capítulo pretendemos compartir una serie de análisis y reflexiones acerca de la configuración identitaria del ser docente partiendo de los significados y sentidos construidos por maestros formados durante las décadas del '50 y el '60 en las Escuelas Normales: Paula Dominguez de Bazán y Juan Pascual Pringles, de la ciudad de San Luis.

La identidad docente es concebida como un conjunto de significaciones imaginarias en la cual se amalgama la psique y lo histórico-social construido, a partir de la cual el sujeto se constituye a sí mismo en torno al ser docente. Es decir, que se va configurando desde múltiples espacios formativos, sobre la base de mediaciones diversas y de vínculos que se establecen con otros sujetos.

Realizar una reconstrucción acerca de la configuración identitaria del ser docente partiendo de re-conocer los significados y sentidos construidos por los maestros, nos desafía a recuperar parte de sus trayectorias personales, escolares y de aquellos vínculos y huellas que dejaron los sujetos con los cuales se fueron relacionando durante su formación.

En este capítulo nos detendremos en el análisis y reflexión de aquellos significados y sentidos que los maestros instruidos en las décadas del '50 y '60 fueron construyendo en el encuentro con sus formadores al interior de la escuela, constituyendo así su identidad docente. Esta reconstrucción realizada desde el presente de cada uno de los sujetos involucrados implica, por parte ellos, una mirada retrospectiva de lo vivido durante su formación para ser maestros, la recuperación de experiencias que se enlazan con las condiciones impuestas desde el orden de la historia efectiva (que los atravesaron y atraviesan), las posiciones de clase y los capitales en juego, no solo durante su período de formación, sino también en su posterior socialización laboral.

Para alcanzar nuestro objetivo hemos utilizado como instrumento de recolección de información entrevistas a maestros formados en dos escuelas de la ciudad de San Luis durante las décadas del '50 y '60. Para este capítulo hemos

seleccionado los testimonios brindados por cinco maestras egresadas de la Escuela Normal Paula D. de Bazán y dos maestros de Escuela Normal Juan Pascual Pringles, formadas/os entre las décadas del '50 y '60, que pertenecen a: M. S. (egresada año 1961); S. S. (egresada año 1961); N. G. (egresada año 1959); A. R. (egresada año 1955); M.F. (egresada año 1961); M. G. (egresado año 1958) y J. N. (egresado de la el año 1956).

Las entrevistas se convirtieron en un riquísimo instrumento que nos permitió no solo generar información, sino también poder acercarnos a los maestros desde un lugar más ameno que posibilitó una reconstrucción dialógica con su pasado.

Nuestra labor consistió también, como refieren Duschatzky y Corea (2008), en que dejamos de ser entrevistadores para devenir otro, difícilmente clasificable porque depende de cómo son esos otros; otro que habilita la confianza para que las palabras de los entrevistados evoquen aquellos significados que tienen para ellos determinados conceptos, discursos y prácticas, ya que cuando cada uno relata hace un recorte y selecciona qué desea contar.

Esta temática que venimos investigando sobre décadas anteriores (1930 y 1940) nos sigue interpelando, por lo que consideramos necesario seguir indagando y profundizando ya que nos permitirá no solo aproximarnos a conocer algunos de los significados construidos por los alumnos-maestros acerca de sus formadores, sino también a encontrar pistas para comprender qué implicó ser docente durante el período en estudio.

Formarse en el magisterio de la ciudad de San Luis

Las Escuelas Normales fueron emergiendo para dar respuesta a un sistema de gobierno que necesitaba implementar los mecanismos necesarios para poder lograr la formación de los ciudadanos, en un territorio poblado de heterogeneidad cultural y sobre todo moral, por lo que se necesitaba la formación de maestros que pudieran responder a dicha demanda. Por ende, en las Escuelas Normales el principal objetivo fue enseñar la transmisión del método y la didáctica.

En este intento por “civilizar” y erradicar la ignorancia, el magisterio tuvo una fuerte demanda: inculcar buenas costumbres; socializar a los niños (sobre todo a los extranjeros) y aceptar el nuevo orden. En este sentido, no solo fue

relevante transmitir contenidos, sino también “modelar las capacidades personales de los futuros maestros” (Dicker y Terigi, 2008, p. 41). Por ello, ser docente implicaba, además del saber y el conocimiento de la disciplina, poseer ciertas virtudes morales y conductuales ligadas a la paciencia, la vocación, el entusiasmo, el desinterés y, sobre todo, educar a partir del ejemplo.

Frente a este proyecto de gobierno los maestros se fueron posicionando en un lugar privilegiado en diversas esferas de la vida social. Se convirtieron en “personajes legítimos para desarrollar la tarea de educar y difundir la cultura, la instrucción y los buenos modales entre las nuevas generaciones” (Antelo, 2014, p. 41), haciéndose poseedores no solo de saberes legitimados, sino también de un capital cultural y social.

Esta corriente “normalizadora/disciplinadora” como la definen algunos autores (Puiggrós, 2019; Davini, 1995), puso énfasis en la evaluación, la disciplina y en el disciplinamiento de los futuros maestros, puesto que entre sus objetivos estaba “moldear” el comportamiento y conducir hacia el camino del bien y la verdad. El docente formador tenía el deber de educar a partir del ejemplo, era él el poseedor del conocimiento y de la autoridad, quien disciplinaba y escogía los contenidos y conductas adecuadas. Al mismo tiempo, debía transmitir acciones dignas de ser imitadas: buenas costumbres, buena presencia, pulcritud, respeto hacia las normas impuestas, entre otras. Tal como plantea Puiggrós (2019): “El método, la organización escolar, la planificación y la disciplina” (p.96) fueron dimensiones que orientaron la tarea docente y que poco a poco formaron parte de su identidad.

Cabe mencionar que el sistema educativo fue teniendo diversos cambios y modificaciones inherentes a su consolidación. Así, de aquella primera escuela creada en Paraná fueron emergiendo, en distintas regiones del país, escuelas que pretendían consolidar el proyecto del Estado, pero que por diversos motivos fueron adquiriendo características y particularidades según las regiones y demandas de cada lugar.

A mediados del siglo XX este sistema comenzó a ser cuestionado y es el año 1968 cuando se cierra definitivamente la formación de docentes en el nivel (Rodríguez, 2019). No obstante, más allá de los diversos cuestionamientos que pudiera tener, las modificaciones y particularidades que fue adquiriendo a lo largo de los años en las distintas escuelas del país, no podemos dejar de

mencionar que la formación impartida en las escuelas normales permitió la construcción de la profesionalización docente, la expansión de la oferta educativa en distintas regiones, el ingreso a la formación docente de personas con muy escasos recursos, como también la transmisión de ideas y proyectos políticos.

En la ciudad de San Luis, hasta 1940, la formación en las Escuelas Normales estuvo a cargo de maestros egresados de esas instituciones. Es recién en ese período que comienza un recambio. Tal como señalan Auderut & Domeniconi (2020), en 1934 por Decreto del Poder Ejecutivo Nacional, comenzaron a designarse “diplomado de Universidades o Institutos de la Nación” (p.11)³ y la creación del Instituto Nacional del Profesorado en 1939, que en 1943 pasó a ser el Instituto Pedagógico, se convirtió no solo en una posibilidad de continuar estudios universitarios, sino también en la llegada de docentes que traerían cambios en la formación.

El egreso de las primeras cohortes de profesores de este instituto “marcó el inicio progresivo de un proceso de recambio de docentes, formadores del magisterio en el ámbito de las instituciones normalistas locales. También las primeras propuestas destinadas especialmente a brindar formación al magisterio local” (Auderut & Domeniconi, 2020, p. 9). En los relatos de nuestros maestros podemos encontrar vestigios y explicitaciones acerca de la diferenciación entre las clases de los formadores egresados de escuelas normales y los provenientes de las instituciones universitarias.

En este marco, es posible ir percibiendo las diversas dimensiones que fue atravesando la formación de los maestros normales. A esto podríamos agregar que en los procesos de enseñanza se ponen en juego diversos saberes, no siempre conscientes, a saber:

Sobre los contenidos de la enseñanza, sobre las condiciones de apropiación de los mismos desde la perspectiva de un sujeto en situación de aprender, conocimiento de criterios para construir estrategias de enseñanza...y saberes relativos al contexto inmediato de actuación, que le permitan adecuar la enseñanza. (Diker y Terigi, 2008, p. 109)

³ Esta temática ha sido abordada y profundizada en Auderut, O & Domeniconi, A. (2020) Formación permanente para el magisterio de San Luis. Propuestas de capacitación de la UNCuyo (1940-1955). Revista ARGONAUTAS Vol. 10. N° 14. Mayo/octubre 2020.

En el proceso de formación docente se van dando procesos de construcción de significados y sentidos que van configurando el ser docente a partir de la interiorización de cuerpos teóricos de conocimientos, pero también de actitudes, sentimientos, emociones, creencias, pautas de acción, estrategias y modelos de actividad docente. De este modo, resulta posible pensar a la formación docente como un proceso que implica la construcción de significados y sentidos ligados a la conjunción de todas estas dimensiones (cuerpos teóricos, formas de sentir, actuar, imaginar, comprender, aprender, etc.). Formas que se van construyendo a partir de un trabajo sobre sí mismo en donde cada sujeto pone en juego lo que imagina ser o debe ser en interrelación con otros (sujetos y materiales) que le van “diciendo” cómo es y debería ser, construyendo así su identidad docente.

Desde la teoría de Vigotsky (2009), podríamos decir que en las participaciones que los sujetos hacen en la cultura, en este caso particular en la escuela, se construyen significados, cargados de sentidos, discursos y prácticas que lo orientan en su ser y estar en el mundo. Los significados son entendidos como construcciones teóricas y simbólicas, subjetivas (aunque plausibles de ser objetivables), que irrumpen de la tensión entre las trayectorias individuales y colectivas que elaboraron los alumnos maestros en sus procesos de formación. En este capítulo, en particular, los comprendemos también como aquellas elaboraciones que los maestros formados en las escuelas normales fueron construyendo en el tránsito por su escuela, en relación con sus maestros, con el mundo y con los otros (compañeros/a, padres, amigos, etc.).

La teoría vigotskiana diferencia significado y sentido, planteando que el segundo “alude a una serie de connotaciones que un término posee para un sujeto de acuerdo con su propio repertorio de experiencias” (Baquero, 2001, p. 86). Por ello, los sentidos tienen un carácter más inestable y dinámico, ya que se encuentran íntimamente relacionados con las experiencias del sujeto. En cambio, el significado representa “su zona más estable, en la medida en que alude a su uso convencional; el significado remite a una suerte de definición más o menos expresa y convenida” (Baquero, 2001, p. 86). Si bien significado y sentido van de la mano, el primero posee un carácter más estable e invariable. Es factible el cambio según el contexto puesto que está cargada de una

“estructura afectiva” que se liga al valor o la importancia atribuida a esa experiencia.

Esta apropiación subjetiva presenta singularidades que atraviesan al sujeto y al mundo social, en el momento de su construcción. Simultáneamente, se encuentra cargada de sentidos y de connotaciones idiosincráticas. Además, estas construcciones son igualmente colectivas, “resultado de un proceso de conocimiento, dialéctico e históricamente determinado, y es, ante todo, un acto colectivo que no puede ser atributo exclusivo de unos cuantos” (Freire, 2006, p. 9). Así, las construcciones de significados delimitan no solo una realidad social, delimitando lo que es y lo que no es, sino también el lugar y las formas que adquieren en sus prácticas.

Ser maestros. Significados y sentidos en primera persona

Trabajar con docentes formados en la década del ‘50 y ‘60 implica un desafío ligado a la memoria, no solo por el tiempo transcurrido, sino también porque las evocaciones que realizan sobre sus formadores son hechas a partir de lo que pueden recordar en el momento de la entrevista, por fuera de ella y desde los procesos de configuración actual.

Recordar implica un esfuerzo en busca de sentidos a partir de una reconstrucción interna de procesos mentales portadores de sentido. Esto, encierra el peligro de una desviación de sentido puesto que cuando los maestros emiten valoraciones sobre sus formadores lo hacen desde sus esquemas de sentido, percepción, apreciación y acción, adquiridos en sus prácticas escolares, que funcionan como “operadores prácticos” a través de los cuales llevan a cabo sus acciones elaboradas al interior de una estructura social que tiende a la reproducción (Boudieu y San Martín, s/f). Al mismo tiempo, resulta necesario reconocer que estas evocaciones son “revividas” desde el presente subjetivo lo que, podríamos interpretar, también impregna los recuerdos.

Resulta relevante y enriquecedor para la tarea investigativa, recuperar las narraciones de los maestros normales, para rescatar aquello que no fue escrito, que aconteció en un espacio colectivo y que cobra relevancia a partir de las particularidades de las que solo ellas/os (las/los entrevistados) pueden dar cuenta. Así, escuchar las palabras de los maestros nos permite reconstruir los significados y sentidos construidos en torno al ser docente. Significados y

sentidos que fueron cimentando en la relación con sus formadores, durante la formación recibida en su tránsito por el magisterio, como también en sus procesos de socialización laboral.

A partir de lo recabado y analizado hasta el momento, podemos decir que los maestros entrevistados adjudican a sus formadores algunas valoraciones, apreciaciones y calificativos que nos permiten aproximarnos a comprender algunos significados y sentidos construidos por ellos que “definen” el ser docente en la sociedad puntana.

En el apartado anterior definíamos a los significados como construcciones teóricas y simbólicas, subjetivas (aunque plausibles de ser objetivables), que irrumpen de la tensión entre las trayectorias individuales y colectivas. Siguiendo con lo planteado por teoría vigotskiana, podríamos decir que es en la escuela, donde se da un aprendizaje que tiene como objetivo procesos que intentan promover un determinado tipo de desarrollo, la intervención planificada es un proceso pedagógico privilegiado.

Es también, en el acontecer de la vida cotidiana escolar donde se van configurando significados y sentidos acerca del ser docente. Las prácticas escolares se tornan sumamente relevantes en esta configuración identitaria, puesto que se diferencian de otras prácticas sociales porque acontecen en un espacio determinado, socialmente legitimado y definido, en términos freirianos decimos que se trata de un “espacio pedagógico”. Es en este espacio pedagógico, en el que se encuentran educadores y educandos. El “educador o la educadora que tiene una determinada tarea específica que es educar” (Freire, 2014, p. 40). Así, en la formación docente, no solo se adquieren conocimientos disciplinares, sino también formas de ser y actuar.

En el período analizado anteriormente (década del ‘30 y ‘40) pudimos advertir que el formador de formadores era respetado y valorado socialmente, algunos testimonios dan cuenta de que las maestras mujeres eran vistas como una segunda y los maestros varones como un segundo padre. Todo lo que se transmitía era aceptado sin discusión ni contradicción. Así, podríamos interpretar que se fueron construyendo significados ligados a un ser docente, elaborados desde la admiración y el respeto que hacia ellos. No obstante, esto no imposibilitó la vivencia de diversas emociones, sentimientos y percepciones que

fueron emergiendo en los futuros maestros y que también colaboraron en la construcción de significados.

Desde sus inicios, la formación de maestros normales demandó al docente formador la necesidad de educar a partir del ejemplo. En este respeto y admiración por su persona, su lugar en la sociedad colaboró para que se fueran convirtiendo en modelos dignos de ser imitados. Por ello debían mostrarse no solo desde sus saberes, sino también desde sus acciones, palabras, buenos modales, buena voz, buen estado de salud, aseo y vestimenta para despertar el deseo de ser imitado:

Qué importancia tiene la personalidad del profesor delante de uno ¿No? Y como detalle como la prolijidad y la limpieza era muy vista por nosotras, éramos todas adolescentes, como no lo vamos a ver.... (M. S., comunicación personal, 2019)

En los recuerdos de M. S. se deja entrever, por un lado, la importancia de la figura docente, no solo en cuanto a su presencia física, sino también en su accionar, actuar. Sus palabras expresan la importancia de la construcción identitaria que se pone en juego durante la adolescencia. Pone en palabras la “personalidad del profesor”.

La figura del docente formador se torna relevante puesto que los futuros maestros se van relacionando con ellos en un tiempo, un espacio, de determinada manera y es en este encuentro y en la interacción con el otro donde se producen efectos subjetivos. Quiroga (2014) nos dice: “El más significativo de ellos es la constitución del mundo interno de ese sujeto” (p. 61). Es así como “cada sujeto reconoce al otro como diferenciado de sí, a la vez que relacionado con él”, y es así como en esta interiorización se va conformando también la identidad docente.

En este sentido, fuimos encontrándonos con testimonios que recuperaban la construcción de significados ligados a la interacción con sus formadores. La más recuperada fue la distancia que mantenían muchos de los docentes. Esta distancia estuvo interpretada de diversas maneras lo que nos permitió comprender por qué la construcción de significados ligados a la necesidad de reconocimiento como sujetos de necesidad y de la adolescencia expresada por M. S.

Cabe mencionar que los alumnos que se formaban para ser maestros tenían entre 15 y 18 años. Si bien la categoría adolescencia es relativamente nueva, nos permite comprender que al mismo tiempo que se formaban para ser docentes también atravesaban procesos de re-configuración subjetiva. El ingreso a la institución escolar demanda un reposicionamiento subjetivo debido a las normas, los otros y los contenidos que allí se ponen en juego, pero en estos casos particulares, se suma la preparación de lo que luego sería su salida laboral.

En diversos momentos de la entrevista M. S. manifiesta la necesidad de que los profesores advirtieran su tránsito por la adolescencia:

No había una cuestión cálida de los profesores, así en un sentido - ustedes están pasando la adolescencia tienen que, teníamos dudas viste... [Nos retaban] porque son picudas, porque son insolentes, porque se rebelan, porque se rebelan. No hacíamos nada... no tenían un cinco de psicología para los niños, nada, era según el cargo, el rol y lo asumían como tenía que ser. (M. S., comunicación personal, 2019)

Este testimonio da cuenta, por un lado, de la distancia que mantenían los docentes hacia los estudiantes, de la dureza en el trato y por el otro, de la necesidad de ser re-conocidos como adolescentes, jóvenes que, si bien se formaban para ser maestros, estaban atravesando un período de su vida que implica un pasaje hacia cierta “madurez biológica y social”. Si bien estaban atravesando una etapa de formación profesional, al mismo tiempo eran jóvenes. Según Cano (2009), los jóvenes, vivencian un pasaje entre un:

(...) dejar de ser que, en su duración, en su tránsito mismo, va construyendo un convertirse en. Un pasaje que se vivencia en el cruce de algunos umbrales (salir de y entrar en suponen siempre cruzar un umbral). Un pasaje que suele estar acompañado de iniciaciones, de transgresiones. Un pasaje que supone algún primer conocimiento, unas elecciones y algunas apropiaciones de las primeras piezas para un rompecabezas identitario. (p. 3):

“Teníamos dudas” expresa M. S., dudas propias de un adolescente que está transitando su etapa hacia la adultez atravesada también, interpretamos, por las dudas que conlleva estar formándose para ser docente.

La adolescencia es caracterizada como una etapa marcada por las transgresiones, debido a ello es enunciada por los formadores como “picudas e insolentes” y por los estudiantes, como una época dura, de relaciones cortantes y lejanas, con poco trato afectivo que en algunos casos los llevaron a no poder construir buenos recuerdos.

Eran duros, entonces a mí no, no tengo buenos recuerdos de mi educación primaria, ni secundaria, no tengo buenos recuerdos...por la dureza de los profesores. (S. S., comunicación personal, 2019).

En el mismo sentido M. S. expresa:

A mí esos regímenes así, duros, secos, de relaciones cortantes ¡Me bloqueaban la mente! ¿Viste? Entonces, por ahí, yo había estudiado como loca y me preguntaban algo y a mí (cloc) se me nublaba todo, tenía un manto (...) (M. S., comunicación personal, 2019).

Estas formas de interacción “duras”, “secos”, “cortantes”, fueron dejando huellas en ellos y recuerdos no gratos. Es posible interpretar que se fueron generando en ellos sentimientos como el miedo y el bloqueo construyendo significados del ser docente como distantes. La distancia, quizás, implicaría una forma de imponer límites.

La distancia de los educadores hacia los educandos también puede ser interpretada como una significación construida en torno a la exigencia para que los estudiantes de magisterio adquirieran “la posesión de ciertas destrezas y habilidades, certificadas por un título que las garantice” (Alliaud, 2007, p. 82). Los maestros entrevistados reconocen a sus formadores como exigentes. En los testimonios de los entrevistados es posible distinguir dos formas de exigencia: una ligada al disciplinamiento con base en la dureza, firmeza y distanciamiento de los formadores como condición para la adquisición de los requerimientos “necesarios para la formación”; y otra que es sostenida desde los saberes y conocimientos poseídos por sus docentes.

Esta exigencia fue rememorada también por los varones de la Escuela Normal. M. G. (egresado de la Escuela Normal Juan Pascual Pringles en el año 1958), expresa:

Disciplina rígida, exigencias concretas y sistemáticas por parte del profesorado que especialmente en los tres o cuatro primeros años mantenían un trato distante con el alumnado. Era una escuela adusta pero confiable y, sobre todo, respetable, tanto ella como sus docentes. No venía ella a adaptarse a nosotros, sino que éramos nosotros los que debíamos adaptarnos a ella. No hacía esfuerzos por “contenernos”, sino que los esfuerzos debíamos hacerlos nosotros para resultar contenidos. (M. G., comunicación personal, 2014)

En las palabras de M. G. encontramos también el distanciamiento que tenían los docentes hacia los alumnos, esta rigidez y el trato desapacible de los formadores y la escuela en general, parecerían ser parte de la exigencia imprescindible para la formación. Cuando expresa: “No venía ella a adaptarse a nosotros, sino que éramos nosotros los que debíamos adaptarnos a ella”, se deja entrever el lugar que él ha significado en relación a la escuela y la importancia de hacer esfuerzos para poder ser parte de la misma y obtener lo necesario para ser docente.

La escuela y muchos de los sujetos con los cuales fueron interactuando los maestros entrevistados seguramente se convirtieron en “personajes de alta significación e incidencia psíquica” (Schlemenson, 2000, p. 87). Es en este espacio de configuración subjetiva donde también se fueron construyendo las identidades docentes. En este espacio, es el maestro el “representante y referente del orden” en donde él mismo reconoce y asume ese lugar.

En otro de los testimonios brindado por N.G. (egresada de la Escuela Normal Paula D. de Bazán en el año 1959) se evoca:

Perla Zavala Jurado de Barbeito era riquísima, pero qué estudiosa y qué inteligente, la tenía en instrucción cívica. De las que recuerdo la señora Mollo de Guillén y Adaro era de apellido, de historia nos daba Aída Ponticelli de Olivera también muy buena el plantel de verdad. En las prácticas estaba... (piensa un momento) se acababa de recibir de maestra...y, bueno, las maestras a donde practicamos también eran muy buenas, algunas eran temibles, la morocha Rosales... (hace gesto con la mano como expresando maldad). (N. G., comunicación personal, 2019)

Una vez más aparece el temor, “eran temibles”, pero a diferencia del relato de M. G., en N. G. encontramos que la exigencia se liga también al conocimiento.

Cuando expresa que su formadora era estudiosa e inteligente nos permite interpretar que si bien, también tenía actitudes que consideraba como “malas”, de cierta forma la validaba porque asociaba dicho accionar a “sabía lo que hacía” o “poseía los conocimientos para hacerlo”.

Quizás la distancia impuesta por los docentes formadores era una manera de imponer el respeto hacia ellos. Al mismo tiempo, pensamos que esta forma de dirigirse a los estudiantes y la distancia mantenida hacia ellos son las huellas que han anclado en ellos, ya que las reconocen en el presente.

En el caso de S. S. (presentada párrafos anteriores) podríamos señalar que el valor significativo que le asigna a este trato y el impacto subjetivo que tuvo en ella, la llevaron a que no pudiera construir buenos recuerdos de su paso por el secundario. En otro momento de la entrevista rememora:

Yo me acuerdo que esta profesora de física que fue lo más malo de todos, entraba al curso y nos decía ‘Aquí hay olor a mujeres sucias, a caballo’ (imita el tono de voz de la profesora) a cosas así, ofensivas y en pleno julio tenían que abrir las ventanas porque ella sentía ese olor. Era desagradable. Por eso, es por lo que yo te digo que nunca...no, no, no yo no recuerdo con alegría ningún momento de, de mí. (S. S., comunicación personal, 2019)

En sus palabras se advierte una vez más la dureza y, en cierto modo, la desestimación a la que hacen referencia, varias de ellas cuando utilizan palabras tales como “mujeres sucias” o “insolentes”, “picudas”. Del análisis de lo expuesto por S.S. es posible interpretar que reconoce en la formación, la impartición de disciplina y orden desde una exigencia impuesta desde el disciplinamiento. Cabe mencionar que para la formación normalista era imprescindible moldear el carácter, puesto que se requería “poseer la autoridad precisa para desempeñar un trabajo escolar efectivo” (Alliaud, 2007, p. 142).

Lo analizado en los diferentes testimonios que fuimos presentando, nos permite inferir que los alumnos-maestros fueron construyendo significados ligados a la importancia de la palabra del docente. Palabras que, a pesar del paso del tiempo, logran recuperar de manera textual, acompañadas de gestos, ademanes y tonos expresivos, en algunos casos, que nos permiten su reconstrucción. Palabras utilizadas por sus formadores, que reconocen que han anclado en ellos y dejado huellas por lo que se tornaría valiosa su rememoración.

En este sentido, S. S., quien es hija menor de una familia en la cual una de sus hermanas obtuvo muy buenas calificaciones y a quien ella recuerda como “brillante” en su escuela secundaria recuerda:

¡Oh, mirá! Una que era terriblemente mala, una farmacéutica...que daba matemática y física. Si hay cosa que yo nunca pude manejar fue la matemática y la física... una frase que se me ha quedado grabada en la mente es esta: ‘Usted... es la manzana podrida de su familia’ ¿Te imaginás que te digan eso? Es horrible, entonces más te achicas, más te inhibe. Esa profesora, te juro que recuerdo hasta cómo se vestía porque iba siempre con lo mismo. (S. S., comunicación personal, 2019)

Los docentes al interior de la escuela son sujetos que inciden significativamente en los estudiantes, las palabras, lo que les dicen y cómo lo enuncian, también. En el testimonio de S.S. se refleja cuando expresa: “¿Te imaginás que te digan eso? Es horrible, entonces más te achicas, más te inhibe”. A esto agrega el recordar hasta cómo se vestía esa docente. Los sujetos de la educación esperan siempre las palabras de sus maestros, por ello es posible interpretar que lo dicho por su docente hizo que S.S. construyera significados ligados a la importancia de la palabra docente. La significación que tuvo para ella qué y cómo le hablaba su docente formadora, sin lugar a duda ancló en ella, interiorizando y produciendo, posiblemente, transformaciones en su subjetividad.

Otra de las entrevistadas encuentra en una de sus formadoras el aliciente para cambiar de actitud, recuerda cómo una maestra le ayudó a ganar seguridad expresando:

Ella me habló y me dice: ¡Mire M. usted es capaz! Usted tiene esto, qué sé yo cuánto, bueno... me habló, me dijo de todo ¡Cosas hermosas! ¡Tiene que tener seguridad en sí misma! Usted lo va a lograr este... y bueno... ¡Para mí fue el día o la noche, y el día! ¿Viste? ¡Yo vi la luz! ¡Y me transformé a partir de las palabras de esa docente! ¡Qué impresión! Y eso me marcó a su vez a mí, en mi futuro como docente. ¡Qué bárbaro el valor que puede tener un docente realmente sobre sus alumnos! (M.F, comunicación personal, 2019)

En este testimonio se reconoce la importancia del lugar del docente, identificándolo como un sujeto que se tornó significativo para ella. Otro sujeto

que no solo operó por presencia, sino que tuvo el valor de subjetivar y construir también una identidad docente. Porque es allí, en ese encuentro con sus docentes donde no solo se va formando para ser docente, sino que este ser también lo implica como sujeto. Es posible interpretar que la formadora, desde su accionar, desde sus palabras, le ofreció una contención para que ella pueda reconocerse en sus potencialidades.

En el mismo sentido, A. R. (egresada de la Escuela Normal Paula D. de Bazán en el año 1955) desde su testimonio nos brinda indicios acerca de la manera en que fueron anclando en ellos los vínculos construidos con sus formadores. Así expresa:

Ahora lo que sí, las bases pedagógicas, es decir, teníamos Pedagogía, Psicología y Didáctica ¿No es cierto? Lo que nos enseñaron a nosotros, yo que creo que te lo dije, de cómo entrar al aula, cómo hablar con los alumnos, todas esas cosas, sí, yo las tuve en cuenta y las practiqué hasta el último día de clase que yo tuve como maestra. Yo no tenía indisciplina, yo no tenía falta de respeto. Sí, me quisieron muchísimo los alumnos porque yo no era maestra que grita, tampoco aceptaba yo la indisciplina. Si había indisciplina yo me iba del aula a la puerta y ahí esperaba que se calmara la cosa. (A. R., comunicación personal, 2014)

En las palabras de A. R. podemos observar cómo fue construyendo significados sobre el ser docente en la relación con sus formadores. En expresiones tales como “las tuve en cuenta y las practiqué hasta el último día de clase”, encontramos vestigios de estas significaciones construidas. Construir el ser docente implicó no solo conocimientos teóricos ligados a la psicología, la pedagogía o las didácticas sino también a las formas de actuar. Así, saber entrar al aula, aprender cómo pararse frente a los alumnos, cómo dirigirse a ellos, entre otras cosas, también constituyeron las bases de su formación.

Algunos testimonios dan cuenta de la construcción de significados y sentidos ligados al ser docente desde el lugar de la amabilidad del trato de algunos formadores. En sus relatos puede leerse el enamoramiento de algunas de ellas, recordándolos como buenos profesores. Así, por ejemplo M. F. rememora:

Dentro de los profesores tenían profesores que eran muy queridos, viste qué sé yo. Esos enamoramientos adolescentes por algunos porque los veíamos más buenos. (M. F., comunicación personal, 2019)

En el mismo sentido M. S. evoca:

Hay un profesor que lo recuerdo muchísimo porque era todo un personaje él, era el profesor de Historia... un hombre alto así muy, con una voz muy impostada viste y nos hacía unos relatos de la historia apasionante... era muy conocido aquí en San Luis, escribía poesías, leía poesías, capaz estábamos todas encantadas... nos gusta la historia porque el profesor nos gustaba. (M. S., comunicación personal, 2019)

Sus memorias traen al presente los enamoramientos “típicos” de los adolescentes como lo llaman ellas. El vínculo cercano, cordial, la mirada puesta en lo que ese docente tenía como cualidades son algunas de las cosas que logran recordar. Al mismo tiempo, cuando M.S expresa: “Nos hacía unos relatos de la historia, apasionante”. Es posible inferir que esto generó un vínculo cercano con los contenidos ofrecidos en esos espacios.

En la escuela Normal de varones también nos encontramos con enamoramientos:

En Zoología muy linda también. Me acuerdo de que los muchachos: ‘¡Oh! ¡Tenemos con Olguita Suice!’ Una chica joven, pero para nosotros ablablab (balbuceo) (risas) muy buena profesora, muy buena profesora. La actitud es lo que se impone en la enseñanza. El respeto, en la capacitación mucha o poca, mejor que sea mucha, que tenga el profesor y que sepa transmitir, que haga querer lo que uno enseña. (J. N., comunicación personal, 2019)

En las palabras de J. N. se explicitan, además, los significados y sentidos construidos en torno al ser docente y a la configuración identitaria ligada a la importancia de la actitud que se impone en la enseñanza. El respeto, la capacidad y el saber cómo transmitir los conocimientos se tornarían fundamentales en un docente.

En las décadas del ‘30 y ‘40, a través de nuestra labor investigativa respecto de las apreciaciones y valoraciones construidas sobre sus formadores pudimos analizar que, en muchos de ellos, el vínculo con el conocimiento era

escaso, poco sólido y que primaba la necesidad de disciplinamiento. Interpretamos que esto podría guardar relación con el objetivo con el que fueron creadas las Escuelas Normales, ligada a una formación de preparación planificada que implicó, sobre todo, la aprehensión de saberes prácticos e instrumentales que respondieran a los lineamientos del Estado.

En este nuevo período en estudio, tal como lo presentamos en el apartado anterior, los entrevistados fueron construyendo significados y sentidos a partir de los cuales reconocen que había docentes con este disciplinamiento, ligándolo al trato distante, al mismo tiempo, algunos de ellos lo “justifican” con la posesión de conocimientos. Es decir, esto era válido porque los docentes “sabían lo que hacían”.

De los testimonios recabados pudimos reconocer que, si bien muchos de los formadores no poseían conocimientos suficientes respecto de la asignatura a su cargo, se perfeccionaban dando la materia, lo que consideran los preparaba y “habilitaba” para su dictado.

Cabe mencionar que durante la década del '40 e inicios del '50:

La formación normalista sanluisense sufrió diversas transformaciones como en el resto del país, por un lado, los cambios de los planes de estudio modificaron el tiempo de duración, asignaturas y la estructura de la formación, a nivel nacional. Por otro, la incorporación de docentes de las Universidades de La Plata, Córdoba y Mendoza y de los primeros egresados del Instituto Pedagógico de la Universidad Nacional de Cuyo, aportaron un mayor nivel de especificidad y rigor en las instituciones normalistas. (Domeniconi & Auderut, 2017, pp. 353-354).

En este sentido, N. G. (egresada de la escuela Normal Paula D. de Bazán en el año 1959) expresa:

Zavala Jurado de Barbeito era riquísima, pero qué estudiosa y qué inteligente, la tenía en instrucción cívica. De las que recuerdo la señora Mollo de Guillén y Adaro era de apellido, de historia nos daba Aída Ponticelli de Olivera también muy buena el plantel de verdad...Era un plantel de profesores que eran excelentes y eso que no hacían carreras universitarias algunos habían empezado a hacer esos profesados acá ya se habían recibido otros eran autodidactas, pero

eran excelentes Dios mío qué formación. (N. G., comunicación personal, 2019)

De lo evocado por N. G. es posible inferir que construye significados acerca de que el ser docente implica también ser estudiosa. Le otorga un valioso sentido al estudio lo cual se enlaza al “ser parte de un buen plantel”. Reconoce a sus formadores como excelentes y remarca la ausencia de carreras universitarias. Parecería ser que esto no sería un impedimento para que la escuela contara con un plantel de profesores y una formación de calidad. Sin embargo, otra de sus compañeras sí diferencia aquellos que poseían título de aquellos que no, pero las exigencias eran las mismas:

Había si profesores con título por supuesto porque era de la ¡universidad! ¡pedagogos o físicos, químicos o abogados!, bueno... este... pero eran otros que no. Eran maestros que bueno... que se perfeccionaban en la materia que... para la cual se habían registrado y cumplían su función, pero sí eran muy exigentes... Eran exigentes y este... había que cumplir, había que responder o bueno si no, ya sabías que tenías que rendir un examen como cualquier otro, este. (M.F., comunicación personal, 2019)

En ambos testimonios observamos que aparece el perfeccionamiento en la materia por el hecho de dictarla año tras año, por la dedicación, el estudio y el ser “autodidacta”. M. F. no deja de reconocer la exigencia en cuanto a la formación y el cumplimiento demandado por los docentes.

En contraposición a lo expresado, en otros testimonios se enuncian aquellos formadores que no poseían el conocimiento necesario para hacerse cargo de la materia. En este sentido M.S. expresa:

No sabían, cometían errores tan gruesos en la materia que tenían que dar. Me acuerdo de una que la teníamos en geografía, éramos nulos que te podés dar una idea, ella nos mandaba a estudiar, los ferrocarriles del país. Entonces de dónde a dónde eran los ferrocarriles. Todo siempre como de costumbre, de distintos lados de mi país, pero nosotros ahí le inventábamos y le decíamos: ‘No, el del norte viene a Córdoba y de Córdoba a Buenos Aires’ y le hacíamos hacer cualquier cosa. No porque no sabía. También una de Historia era descuidada, media mugrienta, tampoco sabía historia, entonces

nosotros hacíamos cualquier cosa, porque se ve que algo leíamos, no nos burlábamos, pero era el comentario. (M. S., comunicación personal, 2019)

En palabras, “todo como de costumbre” se infiere que han observado y analizado el encuentro con sus docentes. Cuando expresa “era el comentario”, es otro de los vestigios que da cuenta de cómo en la práctica educativa se pone en juego no solo la transmisión de conocimientos, sino también lo subjetivo de cada uno. Es en estos encuentros en los que se va configurando la identidad docente.

Algunas reflexiones finales

Recuperar los testimonios de los entrevistados para poder reflexionar y analizar la configuración identitaria del ser docente a partir de los significados y sentidos construidos por maestros formados en las dos Escuelas Normales, durante las décadas del '50 y '60, en la ciudad de San Luis nos desafió, necesariamente, a introducirnos en aquellos procesos de subjetivación de los sujetos involucrados.

La formación se realiza a través de un proceso de subjetivación donde el sujeto se trans-forma adquiriendo y/o cambiando capacidades, formas de sentir, de actuar, de imaginar, de comprender, de aprender. Esto es posible, entre otras cosas, por las mediaciones ofrecidas por los educadores.

Es en este proceso de subjetivación que implica la formación, donde el sujeto va resignificando lo que ha sido o imagina ser en relación con lo que imagina que debería ser en correspondencia con las prácticas en las que se va formando, dándole un sentido a sus deseos, identificaciones y fantasías, conformando y trans-formando su identidad.

La identidad como un conjunto de significaciones, representaciones, concepciones imaginarias y sociales a partir de las cuales el sujeto se construye a sí mismo, como creación imaginaria, pero con interacción con otros. Por ello, el trabajo con los testimonios nos permitió reconstruir aquellos vínculos a partir de los cuales los maestros fueron forjando los significados y sentidos que configuraron los rasgos identitarios del ser docente.

Palabras, relaciones intersubjetivas, prácticas llevadas a cabo en la escuela, diversas estrategias para la enseñanza de los saberes y contenidos escolares fueron rememorados desde el presente.

Tal como lo manifiestan algunos de los entrevistados la camada de profesores que operaron en sus procesos de formación estaba compuesto por maestros normales y por profesionales que tenían títulos habilitantes para ejercer, lo que llevó a que convivieran con médicos, farmacéuticos, abogados, entre otros. Muchos de ellos formaron parte de un plantel docente de calidad y otros se perfeccionaron dando la materia.

El trato, la distancia, la postura y las palabras de sus formadores anclaron en ellos de diferentes maneras, cambiando el rumbo de sus vidas o rememorando la formación como recuerdo no tan grato que también contribuyó a la configuración de una identidad docente.

En los diferentes testimonios podemos advertir la diversidad de valoraciones y sentidos construidos en torno a los formadores, pero la mayoría concluye en haber tenido una buena formación, rigurosa, un poco memorística, aunque de todas formas los ayudó para su futuro laboral.

La voz, la disposición y la alegría de estos maestros nos han permitido conocer sus procesos formativos como docentes que van más allá de los papeles y lo formal. De este modo, casi contradictorio, se revelan muchas nuevas preguntas que nos permiten retornar a ellos otra vez para continuar el rastreo sobre la formación que cada uno forjó más allá de los programas, los libros y las clases que recibieron.

Referencias bibliográficas

- Alliaud, A. (2007). Los maestros y su historia. Los orígenes del magisterio Argentino. Buenos Aires: Granica.
- Alliaud, A. y Antelo, E. (2014). Los gajes del oficio. Enseñanza, pedagogía y formación. Aique Educación.
- Anzaldúa Arce, R. (1996). Los imaginarios de la formación docente. Universidad Pedagógica Nacional. Colección disponible. Vol. 11. PEDAGOGÍA ISSN 0185 -5697. Hemeroteca Virtual ANUIES.
- Auderut, O. (2017). Aspectos de la economía. Condiciones para el desarrollo del magisterio. En A. Domeniconi y C. Auderut (Comps.). Tejiendo historias del magisterio. San Luis 1930-1955 (pp. 101-116). Editorial Universitaria, UNSL.

- Auderut, O. y Domeniconi, A. (2011). Incidencia del Instituto Pedagógico en la formación de maestros en San Luis 1940-1950. En e-book X Encuentro Nacional y IV Congreso Internacional de Historia oral "Esas voces que nos llegan del pasado". UNSL.
- Auderut, O. y Domeniconi, A. (2020). Formación permanente para el magisterio de San Luis. Propuestas de capacitación de la UNCuyo (1940-1955). *Revista Argonautas*, 10(14), 6- 22.
- Baquero, R. (2001). *Vygotsky y el aprendizaje escolar*. Buenos Aires: Aique.
- Benadiba, L. (2007). *Historia oral, relatos y memorias*. Editorial Maipue.
- Boudieu, P. & San Martín, M. (s. f.). Las categorías del juicio profesoral. *Revista Propuesta Educativa*, (19). Ediciones Novedades Educativas.
- Cano, F. (2010). *Escrituras, jóvenes e identidad: del diario íntimo al blog*. Clase 5 de la Especialización en Lectura, escritura y educación. FLACSO.
- Davini, M. (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Paidós.
- Dicker, G. & Terigi, F. (2008). *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Paidós.
- Domeniconi, A. y Auderut, C. (2017). *Tejiendo historias del magisterio. San Luis 1930-1955*. Editorial Universitaria, UNSL.
- Duschatzky, S. y Corea, C. (2008). *Chicos en Banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Buenos Aires: Paidós
- Ferry, G. (1997). *Pedagogía de la Formación*. Novedades Educativas, Serie Los Documentos Nro 6.
- Freire, P. (2006a). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.
- Puiggrós, A. (2019). *Qué pasó en la educación argentina. Breve historia desde la conquista hasta el presente*. Galerna.
- Quiroga, A. (2014). *Enfoques y perspectivas en psicología social*. Buenos Aires: Ediciones Cinco.
- Rodríguez, L. (2019) *Cien años de normalismo en Argentina (1870-1970)*. Apuntes sobre una burocracia destinada a la formación de docentes. *Revista Ciencia, docencia y tecnología* N° 59 Vol. 30 <https://doi.org/10.33255/3059/690>
- Schlemenson, S. (2000). *Subjetividad y escuela en Frigerio y otros. Políticas, instituciones y actores en educación*. Novedades Educativas.

- Southwell, M. (1997). Algunas características de la formación docente en la historia educativa reciente. El legado del espiritualismo y el tecnocratismo. En A. Puiggrós (Direc.), *Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina (1955-1983)*. Galerna.
- Vigotsky, L. S. (2009). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica.
- Wiesel, E. & Barret-Ducrocq, F. (2007). *¿Por qué recordar?* Granica.

Capítulo III

Nuevos saberes y desafíos en las primeras experiencias laborales de maestras y maestros



Escuela rural de San Luis. Archivo Fotográfico José La Vía.

CAPÍTULO 3

Nuevos saberes y desafíos en las primeras experiencias laborales de maestras y maestros

Domeniconi, Ana Ramona y Auderut, Olga Cristina

Introducción

El presente capítulo es resultado de una labor investigativa en curso sobre la formación de maestras/os en San Luis, en clave de una historia social de la educación, articulando las prácticas pedagógicas con procesos mayores de carácter social e histórico. En esta oportunidad analizaremos las primeras experiencias de trabajo docente en el nivel primario en diversos contextos, de egresadas/os entre las décadas del '50 y '60, de la ciudad de San Luis. Consideramos que investigar las primeras experiencias laborales adquiere importancia al pensar la formación inicial recibida en las Escuelas Normales a partir de algunos interrogantes, tales como ¿Cuáles fueron las nuevas realidades que requirieron la puesta en juego de saberes y conocimientos específicos de la práctica docente?, ¿qué situaciones escolares interpelaron y problematizaron a estas/os maestras/os en su tarea?, ¿qué otros saberes necesitaron poner en práctica para dar respuesta a aquellos requerimientos y demandas de los grupos con los que trabajaron?, ¿qué tensiones emergieron en estas/os docentes en relación con la diversidad de sujetos con los que trabajaron?, ¿de qué manera operaron las biografías escolares previas para resolver las dificultades que emergieron en las prácticas cotidianas?

Con el propósito de realizar una aproximación a algunas experiencias de trabajo docente, hemos utilizado la entrevista semiestructurada como herramienta de indagación, lo que permite la reconstrucción de las mismas a través de la voz de las/os protagonistas, quienes ofrecen desde su perspectiva personal algunas formas de desarrollo de tareas específicas, reconstrucción de los contextos de actuación, problemáticas que atravesaron sus prácticas y modos en que las biografías escolares operaron en esas experiencias. Al mismo tiempo, y desde una historia social de la educación, resulta valiosa la recuperación de las significaciones que les otorgan, en el presente, a esas experiencias primeras y el lugar que tuvieron en sus decisiones futuras.

Caracterizar estas prácticas específicas de la docencia implica llevar a cabo una tarea minuciosa que no está exenta de dificultades, dado que éstas fueron desarrolladas en espacios escolares específicos que, por sus particularidades y complejidades, fueron definiendo un hacer docente. Realizar esta caracterización también requiere la adquisición de un posicionamiento respecto de cómo entender la formación docente, las exigencias específicas para una práctica situada y las condiciones que la afectan.

Desde dónde nos posicionamos en nuestra investigación

Posicionarse desde una historia social de la educación implica asumir un abordaje teórico-metodológico que favorece la comprensión de unas prácticas, en este caso prácticas docentes que llevaron a cabo unas/os maestras/os, en un tiempo y espacio determinado. Siguiendo a Barros (1998), indagamos “desde una Historia Social de la Educación, [que] busca comprender lo educativo en interrelación con otras dimensiones que componen la realidad social y que se habitan mutuamente” (Domeniconi & Auderut, 2017, p. 101). Es decir, tomamos como objeto unas prácticas educativas operando un recorte artificial de un tejido más amplio que constituye el campo educativo y que, al mismo tiempo, es parte de una trama social mayor que es histórica. Reconocemos que el periodo establecido en esta indagación abarca acontecimientos políticos, sociales y económicos que dan cuenta de una inestabilidad institucional que va a impactar en las políticas educativas, que progresivamente se orientaron según lineamientos opuestos a los del primer peronismo. Se trata entonces de construir y reconstruir relaciones múltiples y complejas entre unas prácticas específicas y situadas con diversas esferas sociales, que permiten atribuir unos sentidos diversos que se van transformando a partir de los testimonios de los sujetos.

El uso de la entrevista como herramienta privilegiada para la recolección de información, como sostenemos en Domeniconi & Auderut (2017), nos ha permitido la creación de situaciones de diálogo en las que nuestras/os entrevistadas/os recuperan aspectos de sus biografías, recuerdos vinculados a su formación normalista, sus primeras experiencias laborales en la docencia primaria, los nuevos contextos de desarrollo profesional y otros acontecimientos de sus vidas en los ámbitos escolares y extraescolares. En estos relatos resulta valiosa la recuperación de situaciones específicas, apreciaciones y

significaciones sobre ellas, que se van construyendo a medida que se rememoran. Es decir, la entrevista nos permite acceder a “un testimonio sobre la experiencia del propio sujeto, de un mundo vivido en el pasado, de aquello que es significativo en el presente, pero que no ha sido olvidado, sino que puede ser rememorado, problematizado y narrado” (p.111). Más aún, según Arfuch (2010), una entrevista por su estructura dialógica hace posible una conversación que promueve una narración relacionada con “las transformaciones de una historia”, donde “el sujeto, a partir de relatos personales, construye un lugar de reflexión, de autoafirmación -de un ser, de un hacer, de un saber-, de objetivación de la propia experiencia” (p. 48). Experiencia que va siendo resignificada a través de la reflexión que posibilita la pregunta de un otro promueve un espacio de encuentro que da lugar a la transformación de sentidos de lo vivido.

La entrevista significa en este marco la posibilidad de reconocer unas experiencias del pasado a través de un relato narrativo que las teje y desteje, dejando al desnudo que las prácticas llevadas a cabo siempre se encuentran afectadas por unas condiciones materiales, económicas, institucionales y culturales que les van dando una forma particular. A la vez, estas prácticas concretas en el aula y en la escuela se encuentran impregnadas por las biografías personales que juegan un importante papel, dado que se constituyen en experiencias formativas, puesto que involucran lo aprendido en situaciones escolares vividas (Alliaud, 2004). En estrecha relación, tomar en consideración las biografías escolares de las/os maestras/os nos permite pensar el proceso de formación docente incluyendo la trayectoria de aprendizajes previos a los de la formación inicial, que se constituyen en un “‘fondo de saber’ [que] orientaría en buena medida las formas de asumir su propio papel como docentes” (Davini, 1997, p. 76).

Para este capítulo hemos seleccionado los testimonios brindados por cinco maestras y un maestro, formadas/os entre las décadas del ‘50 y ‘60, que pertenecen a MC (egresada 1960), LC (egresada 1957), JN (egresado 1956), RG (egresadas 1961) AM (egresada 1955) y SS (egresada 1963), quienes ejercieron la docencia en espacios diversos, algunos por períodos muy cortos y movilizados por razones familiares, económicas y personales. En estas elecciones o únicas opciones, en algunos casos, se tejen también las biografías,

las huellas que se fueron inscribiendo en la relación con sus madres, padres, hermanas/os, maestras/os y los contextos particulares en que se subjetivaron.

En esta oportunidad nos centramos en las primeras experiencias en espacios urbanos y rurales, que emergen de los relatos ofrecidos por maestras/os egresadas/os de escuelas normales de la ciudad de San Luis. En este sentido, resultan valiosos los aportes de Cragnolino y Lorenzatti (2002) sobre las prácticas docentes en contextos rurales. Estas autoras plantean, en primer lugar, la importancia de no reificar “la dicotomía rural-urbana” al considerar la problemática rural objeto de su análisis con referencia a la formación docente; y, en segundo lugar, que “lo rural debe ser explicado” tomando en cuenta cuestiones referidas a la historia, “aspectos simbólicos y las relaciones de subordinación-hegemonía” que caracterizan un determinado espacio social rural (p. 66). De este modo, a partir del análisis de los testimonios, tensados con algunas consideraciones teóricas, hablaremos de ruralidades, con el objeto de no generalizar ni cosificar en un homogéneo que no habita lo social. A la vez, los aportes de estas autoras nos resultan pertinentes para el análisis de las experiencias docentes en contextos urbanos, en tanto que también lo urbano necesita ser objeto de miradas y descripciones minuciosas para ser interpretado y explicado.

Reconocemos que los diversos contextos son espacios sociales en los que estas/os docentes desarrollaron sus primeras prácticas docentes que condicionaron sus modos de leer y hacer para resolver diversas situaciones, dando lugar a la necesidad de reconfigurar los saberes adquiridos durante su formación inicial. Los testimonios recogidos nos han permitido identificar prácticas, sujetos, condiciones y regulaciones, tanto en ciudades y localidades pequeñas en contextos urbanos y pueblos, como en caseríos y comunidades en contextos rurales.

Con referencia a nuestro posicionamiento en esta indagación, y en acuerdo con categorías teóricas que desarrollamos más adelante, podemos decir que la/el maestra/o como un sujeto social va construyendo su identidad como docente a lo largo de un proceso histórico que comienza antes de su formación inicial. Las primeras experiencias docentes, en la cotidianeidad de instituciones escolares y espacios sociales diversos, nos permiten pensar que, para algunos docentes, las mismas se constituyeron en acontecimientos de

importancia clave para un proceso de reconfiguración, redefinición y resignificación de saberes, prácticas y rituales aprendidos a lo largo de sus biografías escolares, dotados con un valor de verdad incuestionable hasta el momento.

Formatos escolares y prácticas

En los relatos de las/os entrevistadas/os reconocemos unas primeras experiencias docentes situadas en contextos escolares urbanos y rurales, que no solo presentan características diferentes sino que, al mismo tiempo, plantean un formato escolar específico que demanda formas de hacer y ser docente peculiares, para dar respuestas a diferentes sujetos del campo educativo. Al interior de estos contextos identificamos particularidades ligadas a lo demográfico, a lo sociocultural y a lo económico.

Los testimonios de las/os docentes nos han permitido conocer fragmentos de la cotidianidad de la vida en las escuelas en contextos urbanos y rurales, entendiendo con Rockwell y Ezpeleta (1983) que “el concepto de ‘vida cotidiana’ delimita y a la vez recupera conjuntos de actividades, característicamente heterogéneos, emprendidos y articulados por sujetos particulares” (Rockwell y Ezpeleta, 1983 citadas en Brumat, 2011: 1). Estas autoras entienden que las actividades cotidianas de una escuela demarcan unos “pequeños mundos” que cobran diferentes definiciones a partir de las experiencias y las historias vividas por los sujetos. En este sentido, el mundo escolar es pensado como un mundo de diversidad que nos permite reconocer y comprender que la escuela nos refiere a “múltiples realidades” y “es objetivamente distinta según el lugar donde se la vive” (p. 1).

Pensamos que los aportes de las autoras citadas por Brumat cobran especial valor en este trabajo porque nos permiten comprender las diversidades y las diferencias de las prácticas pedagógicas y docentes llevadas a cabo en escuelas urbanas y rurales por las/os maestras/os entrevistadas/os. Ahora bien, no podemos dejar de tener en cuenta que la formación normalista en sus orígenes fue planificada en el siglo XIX con un sesgo liberal e iluminista, como pieza clave para el combate de la “civilización” contra la “barbarie”, según el análisis de Sarmiento. Recordemos que, en *Facundo*, el discurso sarmientino asimila el orden civilizado a las prácticas sociales, económicas y culturales de la

vida de las ciudades, mientras que la barbarie cobra manifestación en la vida de los gauchos y malones en el ámbito rural. Así, la escuela normal como dispositivo de formación cobró definición ideológica y política sin atribuir valor a la realidad social y cultural fuera del ámbito de la ciudad. Podemos decir que sus planes de estudio, programas y textos escolares diseñaron la formación de un/a maestra/o que no contó con saberes, capacidades y prácticas para el desempeño en contextos diversos. Entendemos que la ruralidad configura unos espacios escolares diferentes, con tiempos estructurados de otro modo, unas familias con dinámicas diversas en torno al trabajo rural, unas demandas de los sujetos ligadas a sus condiciones y unos saberes a poner en juego en las prácticas para responder a esas singularidades.

No desconocemos que las Escuelas Normales Rurales tuvieron planes de estudio diferentes, más cortos en su etapa de creación, con el propósito de responder a las demandas de las localidades más pequeñas de contar con estudios de magisterio y atender a las particularidades productivas. Las escuelas rurales presentaban un carácter práctico,

por sobre la primacía humanística literaria de las escuelas Normales tradicionales ya que la primera 'ha de olvidar toda preocupación teórica y enciclopédica para convertirse en activo centro de difusión de cuánto necesita saber el hombre de campo para desenvolverse holgadamente en su medio' (...). (Monitor de la Educación Común, 1937, p. 1, citado en Pereira, 2017, p. 310)⁴

Del análisis de los testimonios podemos reconocer algunas características comunes de esa cotidianidad, que entendemos constituyeron un formato escolar que tuvo continuidades y discontinuidades durante varias décadas. Para Terigi (2011), el término formato se ha instalado en algún momento de la bibliografía pedagógica y se usa con mayor frecuencia que otros, tales como “gramática de la escolaridad” o “forma escolar”, que a su criterio tienen una mayor carga conceptual. Esta autora manifiesta que el término “formato” es empleado con

⁴ En la provincia de San Luis existió una en San Francisco del Monte de Oro, fundada en 1914 y convertida en Escuela Normal Regional entre 1932 y 1933, sin embargo, los egresados de dicha institución no han sido tomados para este trabajo.

alcances muy diferentes para dar cuenta de diversos aspectos de lo educativo y escolar, lo que lo torna difuso, entendiendo que cuando se usa una expresión fuera de un sistema de referencias conceptuales, el significado resulta impreciso.

Entendemos la interpretación que realiza Terigi sobre el término formato, pero en el marco de este trabajo lo consideramos pertinente dado que para la administración el formato escolar alude a unos aspectos estables de la organización educativa, incluye un conjunto de reglas, teorías, rituales, hábitos, representaciones y prácticas que se materializan en reglas de juego que son compartidas/aceptadas por los miembros de una comunidad institucional. Es decir, se van conjugando unas formas de pensar y de hacer la escuela en relación con el tiempo, el espacio, la organización de grupos de estudiantes, la división de áreas de conocimientos, la selección de materiales y las formas de evaluación y acreditación.⁵

Las/os maestras/os recibieron en su proceso de formación de magisterio en las Escuelas Normales un formato escolar homogéneo para operar en la práctica, ligado al funcionamiento de las escuelas urbanas⁶ que, al no ser explícito, fue vivido e interiorizado, logrando así la autonomización dado que arraiga en las costumbres y hábitos. En este sentido, entendemos que al interior de éstas existió una organización más homogeneizadora para el control e imposición de la ideología de la escuela pública argentina, en diferentes momentos del periodo en estudio.

La entrevista como herramienta y estrategia nos permite conocer algunas prácticas llevadas a cabo por docentes de las/os maestros, que entendemos se configuraron en las primeras experiencias que quedaron como recuerdo vivo en sus memorias. Nos interesa poder describir y analizar estas prácticas poniendo en juego el concepto de “sujeto entero” (Ezpeleta, 1992), puesto que nos permite concebir al docente no solo como sujeto que se define por su formación

⁵ Terigi prefiere los aportes de los conceptos “gramática de la escuela, forma escolar y régimen académico” (p.15), interpretando que son el producto de una elaboración teórica más compleja que el de formato. Esta autora explicita que el origen del uso de la noción de gramática, para referirse a las reglas tácitas de la escolarización, se ubica en trabajos de investigadores norteamericanos (Cuban, Tobin y Tyack) durante la década del ‘90. Entendiendo que la gramática escolar organiza el trabajo que se da al interior de la institución, a partir de unas reglas y estructuras regulares, que definen un tiempo, espacio, estructura la organización de grupos y contenidos según unas clasificaciones de los estudiantes y define formas de evaluación y acreditación.

⁶ Cabe señalar que quedan excluidas de este formato las Escuelas Normales Regionales.

profesional y sus prácticas docentes y pedagógicas en el contexto de una escuela y un aula, sino como “persona conformada a través de diversas relaciones sociales y no siempre coherentes referentes normativos” (p. 29). Desde nuestra perspectiva, operar con el concepto de “sujeto entero” integra las dimensiones señaladas por la autora y se enriquece al concebir al maestro como sujeto histórico cuyas experiencias articulan aquello que sabe, hace y siente con lo aprendido en distintos momentos de su vida, en permanente relación con otros sujetos (alumnos, padres, directivos, colegas, inspectores, comunidad).

Al mismo tiempo, operar con la categoría de sujeto entero nos permite analizar las primeras experiencias docentes tomando en cuenta cuáles fueron las situaciones y motivos por los cuales las/os maestras/os entrevistadas/os se iniciaron en la docencia. En las historias analizadas, solo dos docentes eligieron la docencia primaria como profesión con una visión de futuro en la misma. En los casos de MC, AM, JN y SS, el ejercicio de la docencia constituyó un trabajo más o menos transitorio hasta que pudieron encontrar otro trabajo, ganar lo necesario para ayudarse en sus estudios universitarios o comenzar a estudiar una carrera universitaria ya elegida.

Cuando las escuelas rurales son espacios disruptivos de un hacer aprendido

En este apartado nos proponemos identificar y analizar las características singulares que asumieron las prácticas de enseñanza y la práctica docente de maestras/os normales, tomando en cuenta sus primeras experiencias laborales en contextos rurales. Con el objeto de ofrecer un marco de sentido, consideramos relevante señalar que, de los cuatro casos que analizamos, solo una maestra continuó de manera sostenida en el ejercicio de la docencia, los otros, en cambio, ejercieron por un periodo acotado.

El testimonio de LC, maestra en escuela rural unipersonal en el paraje El Quebracho (San Luis), da cuenta de unas prácticas de lectura y escritura, desarrolladas entre 1958 y 1962. El análisis de su relato nos permite identificar un proceso de alfabetización creativo, que ella pone en juego en el aula, atendiendo a la situacionalidad de las niñas y niños:

Para el trabajo escolar yo fui aplicando ‘la palabra generadora’, que era la más común del momento. La palabra generadora que era la

palabra mamá, papá, pero habían (sic) niños que no tenían ni padres, ni madres, habían sido criados así nomás pobrecitos, donde lo único que era, era trabajar (tono apenado) así que yo les preguntaba, por ejemplo

-¿En qué viniste?

-A pie.

-Entonces ponemos pie... que aprendiéramos la palabra que estaba más comunicada con él.

-Y vos ¿En qué viniste?

-Caballo.

Caballo, y así en vez de poner mamá, papá, poníamos palabras que fueran más familiares con ellos. (...) dije yo qué le voy a poner mamá, ¡pobrecito!

-¿Cómo te llamas?

-Carlos

-Entonces Car-los (lo dice separando en sílabas) y después empezamos a desmenuzar las palabras y hacíamos letras en la pizarra y en cartoncito y ahora que pusiste la C y la A, y la O, y la P. Qué sé yo así, y empezaban a descifrar otras palabras. Los chicos de primer grado trabajaron muy bien. (L. C., comunicación personal, 2019)

La docente hace un intento por enseñar a partir de la palabra generadora, recurriendo a palabras cotidianas que son significativas para las/os niños, a partir de la lectura y comprensión de sus situaciones personales y familiares. La reflexión es lo que le permite recrear lo aprendido en el magisterio normalista, para inventar nuevas formas de enseñar a leer y escribir, articulando saberes del método con saberes construidos en la propia práctica. Ella logra elaborar materiales, con escasos recursos (cartón, lápices, piolas), para sostener sus prácticas de enseñanza y promover procesos de aprendizaje significativo y con sentido. Años más tarde lee a Paulo Freire y reconoce aquella práctica realizada en la propuesta teórico-metodológica de alfabetización popular del pedagogo brasileño, reconstruyendo el sentido de esa experiencia laboral y otorgándole un valor altamente significativo, en tanto podía establecer puentes con la cotidianeidad de quienes iban al espacio escolar.

La situación de enseñanza recuperada por LC hace pertinente que recuperemos a Iglesias (1995), quien señala la diferencia entre un niño que habita una ciudad en que la escritura es parte del paisaje y por lo mismo invita a la lectura, respecto del “niño que llega al primer grado inferior de una escuela rural [que] es casi siempre un analfabeto absoluto, y hasta es primordial que viva varios días entre sus compañeros para que adquiriera una noción provisoria de cuanto le rodea...” (p. 103). Este maestro se interroga sobre las mejores técnicas para enseñar a leer, estructurando el trabajo del aula de un modo que la lectura no lleve la totalidad de las horas en que las/os niñas/os están en la escuela, sino que puedan participar de diversas actividades, para “acostumbrar” al grupo a un nuevo ambiente, a familiarizarse con los elementos de trabajo, que resultan una novedad para ellos, con un ritmo diferente, nuevas palabras e imágenes, pero sin presionarlos para que la adaptación sea en pocas semanas.

Otra maestra, MC egresada en 1960, habla de una intensa experiencia en Yuncón (Neuquén) que la lleva a problematizar profundamente su práctica docente y la formación inicial recibida. Al mismo tiempo, el desconocimiento acerca de la realidad socio-cultural y económica de los habitantes de la reducción indígena, por parte de funcionarios de la cartera educativa a nivel provincial y nacional, se constituyó en parte clave de la situación vivida no solo por esta maestra en particular.

(...) principios del '64 en una reducción indígena de Yuncón que está en la provincia de Neuquén, a 40 km al sur de Piedra del Águila. (...) Sí, yo voy tardíamente, pero de todas maneras me nombran porque durante todo el año no había conseguido maestro. Entonces, no importa que fueran tres meses, ¿viste?, bueno. Pero el tema era que yo nunca supe si los chicos entendieron algo, nunca supe, porque entre ellos hablaban mapuche (...) y encima tenía que enseñar en castellano. (...) [sobre el aprendizaje del Himno] Y los niños, supongo que, por fonética. Pero vos... ¿a ver?, otra vez. Yo tenía creo que 12 chicos de distintas edades, era una escuela unipersonal. ¡Esas caritas sin ninguna expresión! Intentando pronunciar bien, te digo que llegaban al alma, ¡no sabía qué mierda hacer! (M. C., comunicación personal, 2019)

En su testimonio, MC relata la pobreza, el aislamiento, la soledad y la migración temporal de mujeres y hombres jóvenes para trabajar. En esta experiencia situada en una escuela unipersonal, de un contexto rural caracterizado por la precariedad, esta docente sufre aún más el aislamiento, debido a las características socioculturales de sus alumnos y familias. La docente identifica como una gran dificultad para enseñar la distancia del lenguaje, entre el mapuche que hablaban sus estudiantes y el intento de enseñar en la lengua oficial, que muy probablemente no alcanzaban a comprender, por lo que la comunicación en la escuela se volvía extremadamente difícil. Es central el hecho de no compartir una misma lengua, puesto que imposibilita la comunicación entre la maestra y sus alumnos y las tareas de enseñar y aprender de modo efectivo se vuelven muy difíciles; seguramente las distancias eran mayores, ya que las culturas en juego presentaban particularidades profundas, con cosmovisiones opuestas.

La impotencia frente a un contexto con singularidades sociales y culturales desconocidas para las que no tenía formación, la llevan a dejar la escuela, reflexionando sobre las posibilidades concretas de su labor para decir finalmente “Dejo de hacer daño”. Enfrentar esta realidad origina en la docente sentimientos de angustia, frustración y tristeza.

AM (egresada 1955) habla también de una corta experiencia en la docencia como suplente de un cargo de maestra rural:

(..) ejercí nada más que tres meses la carrera, porque hubo una suplencia en La Titora, que queda acá a 80 km más o menos de la ciudad y, claro, conseguir un puesto de maestra acá en La Capital era muy difícil. Entonces me acuerdo que mi mamá me acompañó... y la escuela era muy linda, era una escuela nueva, había unas maestras excelentes, por supuesto todas eran mucho más grandes que yo. (...) yo fui con una compañera mía, la Susy Anzorena, que ya no está y fui tres meses. Me pidieron, después vino el director acá al Consejo de Educación a pedirme que volviera, pero yo ya había entrado acá a la Dirección de Turismo, así que ya no, no ejercí más. Y yo iba los lunes muy tempranito y me volvía los viernes y... nosotros con Susy teníamos... por ejemplo, dábamos clases a la mañana y a la tarde íbamos a visitar a las familias de los chicos y veíamos también la

necesidad, entonces cuando yo venía recolectaba en todo el barrio ropa, zapatillas, lo que fuera y cuando iba el lunes llevaba, lo mismo la Susy. Gente muy, muy humilde. (A.M., comunicación personal, 2014)

AM también reconoce la pobreza del espacio rural, situación que la interpela porque resulta un contraste con el “paisaje” de su vida cotidiana. En su relato enfatiza la tarea de asistencia para con las familias y, dada su desvinculación temprana con la docencia, no recupera prácticas pedagógicas y escolares concretas. Al respecto, nos es posible pensar que la identificación de carencias y necesidades materiales no satisfechas de alumnos y familias cobra tal fuerza que afecta a las/os jóvenes egresadas/os, de modo que la tarea pedagógica se ve desplazada a un segundo plano. Así, lo que recupera AM, quien en su testimonio refiere ante todo a las tareas asistenciales cumplidas durante su breve experiencia docente.

Su ingreso como empleada administrativa y contable en una oficina de gobierno estuvo definido por un salario que duplicaba el recibido como maestra, el contexto urbano y la proximidad con la casa de sus padres. Esta maestra, durante su época de estudiante de magisterio, cursó un secundario contable por la tarde, obteniendo el título de Técnico Contable, logro que le permitió un desarrollo profesional futuro diferente. Al respecto podemos decir que su formación en contabilidad permitió a esta egresada la construcción de un horizonte de condiciones de posibilidad sociales y simbólicas diferente al de otras mujeres que estudiaron en las escuelas normales.

El análisis de los testimonios nos permite señalar que un rasgo común es la corta duración de las experiencias laborales en los espacios rurales, a excepción de LC. Otro aspecto importante se refiere a la pobreza y el aislamiento del pueblo o comunidad en que estaba inserta la escuela y el difícil acceso a la misma, esta situación provocaba que las/os docentes decidieran realizar tareas que permitieran que, tanto sus alumnos como sus familias, pudieran resolver algunas de sus necesidades materiales. Nos importa destacar que, en los testimonios de MC y SS, reconocemos unas experiencias personales que las interpelan y problematizan de tal modo que se interrogan sobre el impacto real de cumplir con su tarea de enseñanza. Para SS es su experiencia como maestra en una escuela de Saladillo la que la lleva a decirse a sí misma “esto no es para

mi” y a MC “no hago más daño”, tomando en cuenta el gran obstáculo de no compartir una misma lengua, unas mismas costumbres y las diferencias contextuales con quienes fueron sus estudiantes.

Las reflexiones de estas dos docentes nos permiten pensar en una formación inicial de magisterio que no contemplaba la realidad social de las escuelas rurales y sus diversas problemáticas. Ellas se enfrentaron durante un periodo breve a experiencias para las cuales no contaban con herramientas apropiadas, desde sus conocimientos pedagógicos, culturales y desde sus propias experiencias de vida. El contacto con unas escuelas y alumnos que configuraban una realidad desconocida y muy compleja fue generador de profundos sentimientos de angustia e incertidumbre con respecto a la posibilidad de enseñar y, como consecuencia de esto, se enfrentaron a la necesidad de alejarse de esos espacios.

Pensamos que el impacto subjetivo que produjeron en ellas la pobreza, las condiciones de vida y el aislamiento en el medio rural, operó como obstáculo para su trabajo pedagógico en el aula, ya que solo LC recupera prácticas de enseñanza de la lectura. Ezpeleta (1992) señala que el aislamiento, que suele caracterizar a las escuelas rurales, configura una imagen física sobre las mismas que nos aporta información acerca de la docencia en estas instituciones. Considera que “el aislamiento geográfico, social y técnico conforma una condición de trabajo que, para un buen número de maestros se impone como condición de vida” (p. 30) y que, para ellos, asume tanta o mayor importancia que las dificultades técnicas. Asimismo, ese aislamiento produce en las/os docentes “dos movimientos encontrados y simultáneos hacia la población”, uno orientado hacia la “integración” motivada por la necesidad de establecer vínculos sociales y ser aceptados, que suele articularse con cierto interés profesional y/o con una tarea asistencial a las familias de sus alumnos. Al mismo tiempo, y con una orientación opuesta, es posible analizar un movimiento consistente en “defenderse del medio”, “no dejarse tragar” que encuentra explicación en las condiciones de pobreza, miseria y escasa escolaridad de los habitantes adultos, a partir de las cuales se “produce una distancia social” que separa al maestro y es generador de conductas y actitudes defensivas que contribuyen a su aislamiento personal (p. 31).

En los testimonios analizados, podemos reconocer en distinta medida esos dos movimientos hacia la población rural. La escuela en contexto rural, en el periodo en estudio, se constituyó en muchos casos como la única presencia del Estado, por ello tanto docentes como directivas/os concentraron funciones que excedían las específicamente educativas y pedagógicas, entre ellas, funciones asistenciales, como las cumplidas por AM, quien, a partir del conocimiento de las necesidades de las familias, les proveía de vestimenta y calzado.

A la vez, el análisis de los testimonios de SS y MC nos permite pensar en un tercer movimiento con relación a la población rural que consiste en un “alejamiento” de la docencia en contextos rurales signados por el aislamiento, la pobreza y una distancia cultural tan marcada, como en el caso de la segunda maestra.

Como parte de nuestro análisis, consideramos que los sentimientos de soledad y angustia que expresan de modo elocuente MC y SS, pero también LC, se vinculan con que estas jóvenes maestras realizaron sus experiencias docentes iniciales en el contexto rural en escuelas unipersonales. Interpretamos que el impacto subjetivo al que hacen referencia se relaciona con un proceso formativo en escuelas normales situadas en espacios urbanos, por ello, de alguna manera, organizaban su espacio y tiempo de modo similar a las grandes urbes. Recordemos que las Escuelas Normales implementaron unos mismos planes de estudios con finalidades homogeneizadoras, desconociendo las particularidades sociales e históricas de cada provincia, ciudad, pueblo, etc.

Reconocemos en todos los relatos la transitoriedad en el desempeño de la docencia rural y el sentimiento de frustración, que puede interpretarse como el resultado de la escasa preparación que tenían estas docentes. Recordemos que en las escuelas rurales ingresaban e ingresan “los docentes con menor formación y experiencia, a pesar de que la complejidad de las tareas y las condiciones de aislamiento de trabajo en estos centros demandan en la práctica una verdadera especialización.” (Cragnolino y Lorenzatti, 2002, 67). Esta idea es planteada en la provincia por LC “Bueno el problema de la docencia en esa época, era que únicamente las abanderadas y las escoltas trabajaban en la ciudad. Nosotras teníamos que iniciarnos de acuerdo al promedio que habíamos sacado en *Práctica de la Enseñanza*”. (L. C., comunicación personal, 2019).

Aun cuando LC continúa ejerciendo la docencia en la escuela de grado múltiple en El Quebracho, relata su llegada expresando “Cuando entro yo allá, no sé, la iluminación de Dios, solita, sola, sola, sola, lo primero que les pido a los chicos es la libreta del año anterior (...)”. En estas palabras podemos advertir el marcado sentimiento de soledad que experimenta, atribuyendo a una ayuda sobrenatural el haber podido afrontar la dificultad técnica que le plantea la diversidad, llevando a cabo una primera acción destinada a conocer la situación de escolarización de sus alumnos. Solicitarles la libreta de calificaciones del año anterior le permitió, en alguna medida, un primer conocimiento acerca de sus alumnos, un grupo reducido de niñas/os, entre las/os cuales dos comenzaban primer grado y el resto estaba más avanzado.

Una situación diferente fue la vivida por el egresado JN (1956). Durante su época de estudiante de Derecho tomó una suplencia en la zona desértica del sur de San Luis, mientras preparaba dos materias para dar continuidad a sus estudios, “no más de 5 meses porque no podía perder el turno de fin de año”. En su relato podemos reconocer un cálculo estratégico para el logro de sus objetivos académicos, dado que el salario era importante y, según lo expresado por él, esta tarea no le llevaría tanto tiempo en una zona desértica y alejada. Una lectura más atenta y detenida de esta apreciación, más lo que a continuación expresa y la forma en que lo hace, nos permitiría reconocer una cierta desvalorización de la tarea como maestro rural:

(...) en el fondo dije ¿Voy a ser docente de primario? A ver ¿Cómo es?... Llego, la Inspección de Escuelas, que manejaba esas cosas, le daba el pasaje, le daba la designación, todo, todas las cosas. (...) Llego a Nahuel Mapá (se ríe) ya era el año '62, ahora es otra cosa... había una estación. Bueno (se ríe), me bajo con la valija, los apuntes, [pensó] de acá tengo que llevar no menos de dos regularizadas que tenía y llegar y rendirlas (...). (J.N., comunicación personal, 2019)

JN define al lugar como un páramo: bajar del tren en una pequeña estación y encontrar un caserío, con un invierno muy crudo, un clima de desierto. En ese entonces se propuso organizar el tiempo para el funcionamiento de la escuela, dice en la entrevista realizada: “El orden en la vida de uno o más o menos, tratar de ordenarse es lo mejor que uno puede darles”, para esto armó artesanalmente una campana para los llamados con el objeto de iniciar la actividad diaria en el

horario establecido. En lo narrado reconocemos una secuencia similar a los rituales de orden y disciplina de las escuelas normales e iglesias católicas, llevados a cabo con el objetivo de lograr un buen encauzamiento de las conductas y forjar el carácter. Este último aspecto lo repite en varias oportunidades dándole énfasis.

Otro elemento que recuperamos de su testimonio es el modo en que define cómo interpretaba la figura de un maestro y las tareas que debió llevar a cabo.

El asunto es que ya estaba listo... bue..., pero qué hice, me llevé guardapolvo, porque yo dije..., el maestro sin guardapolvo..., eso ya lo había sentido de mi mamá, de mi tía, de todos... ¡No es maestro! Bueno, todos los días que di clases, de guardapolvo y corbata, esa actitud, ese respeto hacia el alumno, ese respeto a los padres, que a veces venían a preguntar y a veces uno se transformaba... un poco consejero de ciertas cosas... le dan experiencias de vida. (J.N., comunicación personal, 2019)

Este docente no se problematiza por los saberes de los estudiantes o las formas de enseñanza, sus preocupaciones se centran más en reproducir elementos del formato de las escuelas urbanas transitadas por él. Interpretamos que este maestro acude a la implementación de una serie de rituales y prácticas aprendidos a lo largo de su trayectoria escolar con la intencionalidad de construir la escuela rural como espacio educativo, desde parámetros propios de las ciudades y recuperando lo expresado por familiares, es decir, por unos otros significativos. Entendemos que esto habría colaborado para que él pudiera reconocerse a sí mismo como maestro y desempeñar su tarea docente.

Cuando los contextos urbanos se tornan una continuidad para las experiencias docentes

Tal como señaláramos al inicio de este trabajo las/os docentes recibieron durante su formación inicial de magisterio un formato escolar homogéneo que tenía continuidad con la propia experiencia escolar desde la primaria. Este formato que estaba ligado al funcionamiento de las escuelas urbanas fue vivido, interiorizado y naturalizado como única posibilidad de “organización escolar” y por lo mismo no daba lugar a cuestionamientos. Este, con algunas pequeñas variaciones, se

apropiaba como un saber práctico para interpretar lo que acontecía en el espacio escolar y así desempeñar el oficio docente.

MC relata que desarrolló su primera experiencia como docente en San Martín, La Pampa, una pequeña localidad de 2.500 habitantes, que contaba con siete iglesias a las que asistían cada una de las comunidades.

Mis alumnos provenían de [familias de] alemanes, rusos, ingleses, franceses y, bueno, creo que ninguno era criollo. (...) la mitad del pueblo era judío, la mitad del pueblo. La mitad de mis alumnos eran judíos, por lo tanto, para las fiestas judías no iba nadie. Tenía vacía el aula. Y, la otra mitad, porque San Martín era como colonia agrícola así que, yo debo haber tenido 4 o 5 alumnos [de la localidad] en 5° grado. (M. C., comunicación personal, 2019)

Entre las prácticas que debía realizar esta maestra de 17 años se encontraba el cultivo de plantas, tarea que se le planteó como un problema complejo de resolver puesto que en su formación inicial solo había experimentado con la famosa actividad del germinador. Sin embargo, para las alumnas criadas en la colonia agrícola resultaba muy fácil de resolver, porque constituían prácticas cotidianas. MC expresa:

Pero yo, nada, porque más allá del germinador, de esa pobre planta que moría. Nosotros lo poníamos... ¡Y pretendían que salváramos la planta! (...) Entonces hay cosas que, uno dice 'Yo tenía muy buena base', claro que no sabía plantar. Entonces, cuando nos dice que tenemos cada una, y 'Usted va a tener el cuadro número... no sé cuánto, para que hagan su plantación con sus alumnos', ¡yo sabía cómo organizar una cena con dos manteles! (se ríe) ¿No? pero ¿Cómo se plantaba? Entonces, voy y digo:

-Ay, chicos tenemos un problema.

-¿Cuál, cuál?.

-Que tenemos que...

-¡Ahhhh! ¡No se preocupe!

-Qué me voy a preocupar. No.

-Vamos a plantar maíz, que es facilísimo- me dicen las chicas

-Y yo le voy a traer un gajito- porque las chicas tenían que plantar flores.

-Le voy a decir a mi mamá que nos haga un gajito de geranio y del malvón, del geranio pensamiento y, además, nos van a traer unas plantas de calas. (M. C., comunicación personal, 2019)

Del mismo modo en que sus alumnas colaboran en la solución de una situación que no sabe cómo resolver esta joven maestra, en otro momento de la entrevista, hace referencia a la importante función desempeñada por el vicedirector durante su primer trabajo docente. Al respecto, expresa:

Bueno, pero yo tuve un muy buen vicedirector [en La Pampa]. Como yo voy y él se da cuenta que yo me he recibido tres meses antes, me dijo 'Bueno, durante todo el primer mes, usted va a planificar conmigo'. Sí, pero no solamente eso, sino que después iba a verme cuando yo daba las clases, sí, sí. El profesor Larrubé. Después, cuando nos juntábamos para planificar de nuevo, a ver qué había que revisar y todas esas cosas ¡Muy lindo! (M. C., comunicación personal, 2019)

El análisis de este testimonio nos permite reconocer cómo la figura de los directivos no produce miedo, sino que es valorada por el sostén pedagógico que ofrecen frente a los nuevos desafíos que la práctica demanda. Asimismo, en ambos fragmentos, esta maestra recupera los saberes de unos otros significativos y, de ese modo, logra cierta confianza en su hacer al brindar sustento a sus prácticas de enseñanza.

En las escuelas urbanas, la organización hace posible el diálogo y acompañamiento de otras/os significativos, algunos con mayor experiencia, quienes sostienen los procesos de enseñanza en el periodo de socialización laboral inicial. Esto permite la construcción de una identidad laboral en interacción, en esta situación, con un directivo que ofrece nuevos saberes. El saber de la experiencia de este vicedirector le permitió a la docente organizar una estrategia de trabajo consistente en una planificación de clases conjunta, observación de clases y nueva instancia de planificación, tomando en cuenta los aspectos a revisar. Al mismo tiempo, las interacciones llevadas a cabo con sus estudiantes reactualizaron conocimientos y promovieron nuevos aprendizajes y prácticas.

Luego de esta experiencia, MC ejerció en dos escuelas de Río Gallegos entre 1962 y 1963, de las que rememora el apoyo de la figura directiva:

(...) no me acuerdo cómo se llamaba la inspectora general. 'Sí, puede trabajar desde mañana' (se ríe), en la Escuela N° 1 que era la principal escuela de Río Gallegos, cuya directora era la señora de Suternick. (...) Ella, excelente directora que, no era como mi vicedirector [de La Pampa], pero que de todas maneras yo cuando tenía una crisis, yo iba y me instalaba en la dirección y le comentaba cuáles eran los problemas que estaba teniendo, ¿viste? (M. C., comunicación personal, 2019)

Además, en los relatos de sus primeras experiencias docentes en contexto urbano de MC, podemos reconocer dos aspectos importantes, por una parte, una vida social que le permitió construir vínculos sociales y realizar diversas actividades recreativas y, por otra, la posibilidad de ejercer la tarea docente con la colaboración y “cuidado” por parte de los directivos de las instituciones escolares, tanto en La Pampa como en Río Gallegos. Posteriormente, esta docente trabajó en Las Heras, también en la provincia de Santa Cruz, experiencia de la que identifica el acompañamiento de autoridades y directores para docentes “inexpertos” en la organización y planificación del trabajo, para favorecer buenas prácticas de enseñanza. De esas experiencias recuerda haber propuesto actividades en el aula como la realización de un germinador o estudiar una rana, lo cual relaciona directamente con los temas que figuraban en los manuales y que operaban como guías metodológicas. Reflexionando en el proceso de la entrevista, analiza que no eran saberes cotidianos pero que su tarea de enseñanza estaba muy atravesada por escribir, ilustrar, dar lecciones, porque eran prácticas escolares habituales que no se problematizaban ni se ponían en cuestión, solo se actuaban.

LC después de estar en la escuela rural unipersonal logró ingresar a una escuela del centro de la ciudad de San Luis, lo que suponía un cambio importante respecto del escenario y el formato escolar. Un edificio muy grande, que abarcaba toda una manzana, que contaba con todo el personal directivo, administrativo y docente, con funcionamiento en dos turnos. Un espacio otro, diferente a aquel conocido durante los primeros años de ejercicio docente. En su relato leemos un desplazamiento de preocupaciones y ocupaciones:

Bueno acá al centro... a la Escuela Pringles, totalmente diferente la organización, había que hacer reunión de padres, era [lo] primero que

hacíamos, reunión de padres, cómo habían pasado, qué promedios habían pasado, hacer el listado de los chicos, ya era otra vida totalmente diferente. Porque nos preocupábamos por su vestimenta, como venían vestidos, peinados, cómo entraban al aula, ahí en esa época se tomaba distancia, se formaban de menor a mayor, ¿no? los primarios ¿Cierto? Y después dentro del aula nos pasaba la directora el contenido de cada grado, así que nosotras teníamos que ir regulándolo de acuerdo al aprendizaje y a mí me gustaba mucho (...) tuve 12 años 7° grado, que me encantó, y me gustaba mucho separar los chicos de acuerdo a la dificultad. Yo a los niñitos que no aprendían los ponía con los más inteligentes. A los chiquitos que no aprendían... -¿Qué te falta hacer?- Entonces entre ellos dos se ayudaban. -¿Qué te falta hacer, Pérez?- Así entonces esa comunicación más directa hacía que todos estuvieran más o menos en un nivel... apropiado. (L.C., comunicación personal, 2019)

LC se adaptó rápidamente a este nuevo espacio escolar, organizado en tiempos y espacios propios de las escuelas urbanas, que tenía continuidad con lo ya conocido. Si antes el emblemático guardapolvo blanco no tenía lugar de exigencia en la escuela rural, ahora era supervisado al ingreso en la institución como una marca de diferenciación entre ser o no ser alumna/o de una escuela. La higiene, la presentación personal, formar fila, tomar distancia para hacer el ingreso al aula eran rituales que se volvían importantes en este contexto y cuya supervisión era parte de la tarea docente.

Aquí también emerge la figura de la directora para asegurar el dictado de los contenidos en cada grado y, en este marco, esta docente utilizó estrategias pedagógicas creativas para promover el aprendizaje entre pares, cuyo origen no puede expresar, pero interpretamos que tienen su germen en la escuela plurigrado de la cual provenía. También, ella reconoce otros significativos que acompañan y sostienen las prácticas pedagógicas en las instituciones escolares urbanas:

Siempre fueron escuelas muy bien organizadas donde yo estuve y un equipo docente muy completo de muy mucho prestigio. Así que siempre yo muy comprometida y avalada por la gente de experiencia, había maestras preciosas.

De mis compañeras tuve la más cálida recepción del trabajo en conjunto. Y de mis compañeras del alma fueron Rosita Cuello, Blanca Chaer de Carranza que es maestra realmente maravillosa, Aída Suárez Pérez, la mamá de Beatriz Levingston, Suárez Sosa, ¡ah! y me falta Rosita Durán de Rivarola, eran esas cuatro mujeres que siempre trabajamos juntas. Sí, sí, éramos las tres, las cuatro maestras de 7° grado que a lo mejor este año le daba yo matemática y al año siguiente le daba lengua, pero siempre el grupo era ese, el que manejaba 7° grado. (L.C., comunicación personal, 2019)

Por último, en el testimonio de LC hay un elemento sustantivo y es el trabajo docente en grupos y/o parejas de maestras, destacando el compromiso del trabajo conjunto, que consideramos les permitió un proceso de socialización laboral más enriquecedor y complejo que el llevado a cabo en soledad.

Otra experiencia diferente es la de RG, quien hace su ingreso inicial a la docencia en una escuela privada, religiosa, del centro de la ciudad de San Luis, en la que permaneció dos años aproximadamente. Luego ejerció durante muchos años en escuelas provinciales, distantes del centro, en barrios pobres, a los que llegaba en colectivo. Frente a la pregunta de cuáles fueron los desafíos que tuvo en ese primer trabajo, esta docente no duda en expresar “Lo primero que tuve que hacer es ponerme a estudiar”, dado que considera “pésima” la formación ofrecida en las escuelas normales, por diferentes razones sobre las que reflexiona y emite juicios con dureza, “planes de estudio mínimos, profesores no preparados, que no daban clases”. Situada en los recuerdos de aquellas primeras aulas, da cuenta de cómo se problematizó sobre la tarea a desarrollar:

¿Por dónde arranco, qué es, qué es primero, qué es después? Metodología, los tiempos, ¿qué niños tengo delante?, ¿qué padres tengo delante también? Pero, esas cosas se aprenden con la práctica y si uno quiere, porque hay maestros, muchos, que no se les pasa por la cabeza (...) Vorazmente hay que leer sino es imposible tomar en serio la docencia. (R.G., comunicación personal, 2021)

En varios pasajes de la entrevista, esta maestra hace referencia a la diversidad de situaciones que experimentó en la escuela, vinculadas a los disímiles contextos urbanos en los que trabajó, referenciando las posibilidades económicas de las familias de la escuela privada a la que ingresó como primer

espacio laboral, contrastándolas con su segundo lugar de trabajo, en el que no podía solicitar la compra de materiales, por ejemplo. Para ella el eje central está en la formación y la necesidad de sostenerla de manera permanente para el ejercicio responsable de la docencia. Leer y estudiar son dos actividades intelectuales que ella evoca, recupera el nombre de libros, autores y la revista *La Obra* como una gran enciclopedia, “yo le haría un monumento a la revista *La Obra*”.

Por último, recuperamos de su testimonio el trabajo en áreas curriculares, que en la escuela no estaban organizadas para la enseñanza y que ella promovió “con otra excelente maestra que hacía Matemáticas y Ciencias y yo, Lengua y Sociales”. La docente entiende que esta forma de trabajo era necesaria para tener mayor claridad sobre el objeto de enseñanza: “Yo les decía esto es Historia y esto es Geografía, esto es una disciplina que se encarga de esto y esto es otra disciplina que se encarga de esto otro”, entendiendo que las/os niñas/os necesitan aprender desde pequeños las diferencias de aquello que estudia cada ciencia.

Algunas reflexiones para seguir pensando

El análisis de las voces de las/os docentes, tensionado con algunas construcciones teóricas, nos ha permitido reconocer que los diversos contextos en que estas/os desarrollaron sus primeras prácticas son espacios sociales complejos y diversos que condicionaron sus modos de hacer para resolver las situaciones que se les presentaban. Las nuevas preocupaciones y prácticas a las que se enfrentaron estas/os docentes dieron lugar, en algunas/os, a la reconfiguración de saberes adquiridos durante su formación inicial y de su propia identidad como docentes, que llegaron a poner en cuestión provocando un reposicionamiento psíquico para una reconfiguración subjetiva.

Recordemos que, en páginas anteriores, pusimos de manifiesto que para la administración escolar el formato hace referencia a unos aspectos estables de la institución, que contiene un conjunto de reglas, teorías explícitas e implícitas, rituales, hábitos, creencias, representaciones y prácticas que se condensan en reglas de juego que son aceptadas y reproducidas por los miembros de una comunidad institucional. En la escuela hay unas formas de hacer en relación con el tiempo, el espacio, el ritmo, la división de los grupos de estudiantes, la

estructura en áreas de conocimientos, la existencia y usos de unos materiales, modalidades de evaluación y acreditación. Estos formatos varían de acuerdo al contexto que impone particularidades, tanto por la vigilancia del poder central y la conformación del plantel docente, como por los sujetos sociales que la habitan.

Como expresa Mórtola (2011) “Los docentes noveles tienen que realizar una enorme transición desde su rol de estudiantes de formación docente al de ocupantes de un puesto de trabajo en la escuela” (p. 201). Es que asumir la tarea para la cual se las/os ha designado, para enseñar unos contenidos determinados, en el marco de una organización escolar y estar a cargo de un grupo de estudiantes, resulta un quehacer difícil que reclama múltiples prácticas.

En la mayoría de los casos analizados el primer trabajo fue en escuelas rurales, en muchos casos en zonas poco accesibles. Esta situación recurrente es considerada como “pago de un derecho de piso” para docentes noveles, jóvenes e inexpertos, situación que los enfrenta a circunstancias difíciles, sobre todo en escuelas rurales unipersonales. La soledad en que deben trabajar y resolver situaciones que exceden a las que les competen específicamente, vuelven muy compleja la tarea de enseñar llegando a interrogarse y hasta cuestionar, con cierta profundidad, el valor y sentido de su trabajo docente.

Las ruralidades, atravesadas por la pobreza, el aislamiento y las distancias culturales, generaron un impacto subjetivo que operó como obstáculo para llevar a cabo un trabajo pedagógico de mayor densidad en el aula. Tal como expresáramos, Ezpeleta (1992) señala que el aislamiento geográfico, social, cultural y técnico, propio de las escuelas rurales, dan forma a una imagen física que caracteriza y condiciona las prácticas docentes. Entendemos que ese aislamiento provoca en las maestras/os tres movimientos, dos de ellos “encontrados y simultáneos hacia la población”, uno de “integración” generado por la necesidad de vincularse socialmente para ser aceptados. Otro con una orientación opuesta, que se origina en cierta necesidad de “defenderse del medio”, “no dejarse tragar”, dadas las múltiples condiciones de pobreza. Y, por último, un movimiento de alejamiento o huida que se fundamenta en el reconocimiento de la imposibilidad de poder enseñar y generar una cierta transformación en las infancias rurales.

Otras realidades constituyeron las experiencias de socialización laboral de maestras en contextos urbanos, en que cobraron valor otros aspectos tales

como los materiales didácticos, la planificación, la figura de las directoras y directores, la exigencia de los guardapolvos, los rituales de orden y disciplina, propios de las escuelas en que se formaron. Estos procesos de socialización laboral no son disruptivos, sino que encuentran su continuidad en la biografía escolar y en las prácticas de enseñanza llevadas a cabo durante la formación inicial en los departamentos de aplicación.

Referencias bibliográficas

- Alliaud, A. (2004). La experiencia escolar de maestros inexpertos. Biografías, trayectorias y práctica profesional. *Revista Iberoamericana de Educación*, 34(1), 1-11. <https://rieoei.org/RIE/article/view/2888>
- Arfuch, L. (2010). *La entrevista, una invención dialógica*. Paidós.
- Brumat, M. R. (2011). Maestros rurales: condiciones de trabajo, formación docente y práctica cotidiana. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55(4), 1-10. <https://rieoei.org/RIE/article/view/1580/2629>
- Domeniconi, A. y Auderut, O. (2017). Investigar desde la historia social de la educación en San Luis. En A. Domeniconi y O. Auderut (Comps.), *Tejiendo historias del magisterio. San Luis 1930-1955* (pp. 101-116). Nueva Editorial Universitaria, UNSL.
- Ezpeleta, J. (1992). El trabajo docente y sus condiciones invisibles. *Revista Nueva Antropología*, 12(42), 27-42. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15904203>
- Cragolino, E. y Lorenzatti, M. (2002). Formación docente y escuela rural. Dimensiones para abordar analíticamente esta problemática. *Revista Páginas*, (2 y 3), 63-76. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/pgn/article/view/14988>
- Mórtola, G. (2011). La socialización laboral de los maestros como espacio formativo. En A. Alliaud y D. Suárez (coordinadores), *El saber de la experiencia narrativa. Investigación y formación docente* (pp. 201-233). CLACSO Coediciones, Facultad de Filosofía y Letras, UBA. http://publicaciones.filo.uba.ar/sites/publicaciones.filo.uba.ar/files/EI%20saber%20de%20la%20experiencia_0.pdf
- Terigi, F. (2011) Ante la nueva propuesta de nuevos 'formatos escolares': elucidación conceptual. *Revista Quehacer Educativo*.

<https://www.uepc.org.ar/conectate/wp-content/uploads/2015/10/TERIGI-Ante-la-propuesta-de-nuevos-formatos-autorizado.pdf>

Capítulo IV

La enseñanza religiosa en la formación de maestros normales de la ciudad de San Luis



Monseñor Dionisio Tibiletti. Archivo Fotográfico José La Vía.

CAPÍTULO 4

La enseñanza religiosa en la formación de maestros normales de la ciudad de San Luis

Domeniconi, Ana Ramona

Introducción

En este capítulo queremos compartir una síntesis de una indagación sobre las particularidades que tuvo la enseñanza religiosa (ER) en la formación de maestros en las Escuelas Normales de la ciudad de San Luis⁷ durante el primer peronismo. Partimos de reconocer que el tema objeto de estudio de este trabajo no ha dado lugar a investigaciones sistemáticas nacionales, ni locales que posibiliten ahondar en él y, por ello, tomamos en consideración algunos trabajos que colaboran en diferentes niveles de especificidad para aproximarnos más a la temática. Examinamos y sistematizamos algunas publicaciones y trabajos inéditos presentados en eventos científicos y tesis de posgrado que indagan: 1) el tema del peronismo y su relación con la religión católica; 2) la ER en las escuelas públicas durante el primer peronismo; 3) la formación docente en las escuelas normales de la ciudad de San Luis y 4) la emergencia del peronismo en la provincia. Esta tarea nos permitió aproximarnos al objeto de nuestra indagación de manera indirecta y facilitó el encuentro de elementos que hicieron posible la construcción de un corpus sobre la temática en cuestión de manera más articulada y compleja.

De la primera sistematización sobre la relación entre el primer peronismo y la Iglesia Católica (IC), recuperamos las investigaciones de Bianchi (1990, 1992, 1994, 1998 y 2001) quien, si bien da cuenta de una “alianza” entre la IC y el peronismo, explora los campos de conflictos entre ambos. Caimari (1995) es otra autora que, para dar cuenta de esta relación, se remonta a la historia argentina de la institución eclesiástica y su pérdida de poder en el proceso de conformación del Estado; además, ofrece elementos para advertir una relación

⁷ Tesis doctoral de la autora de este capítulo “La enseñanza religiosa en la formación de maestros en las escuelas normales de la ciudad de San Luis, durante el primer peronismo” año 2015 - tomo I. Universidad Nacional de Cuyo.

dual y compleja entre ambos y las diversas tensiones y desconfianzas mutuas que fueron atravesando. Ghio (2007) y Cuchetti (2005) analizan el crecimiento del campo religioso durante la década del '30 como posibilidad que se le ofrece al gobierno peronista y el proceso de apropiación de Perón del simbolismo religioso y de las ideas del catolicismo social. El trabajo de este último autor resulta valioso porque una parte de él se sitúa en la provincia de Mendoza, de la región Cuyo a la que pertenece San Luis.

Para el segundo foco que se centra en la ER en las escuelas públicas durante el primer peronismo, específicamente se recupera a Bianchi (2001) con el análisis detenido de algunas normativas y el proceso de implementación de dicha enseñanza, marcando las dificultades. Pittelli y Somoza (1997) recuperan los debates de 1880 sobre la ER, las estrategias de la IC en la cruzada por recuperar el poder perdido, como situaciones previas al Decreto de 1943 de imposición de esta enseñanza. Resulta valiosa esta indagación por las fuentes documentales recopiladas y la explicitación, como elemento común de casi todos los discursos favorables, del sentimiento fuertemente antiliberal y anticomunista, advirtiendo que la instrucción religiosa sería una posible solución a estos males. La publicación de Funkner (2013), la tesis doctoral de Petitti (2014) y las publicaciones de Domeniconi y Auderut (2012 y 2014) son estudios locales que permiten vislumbrar que las prácticas concretas llevadas a cabo en las escuelas, fuera de Capital Federal, no siempre siguieron las definiciones y orientaciones que las normativas establecieron.

Sobre los antecedentes relevados acerca de la formación docente en las escuelas normales de la ciudad de San Luis, recuperamos fundamentalmente las publicaciones de nuestro grupo de investigación en la Universidad Nacional de San Luis en el cual indagamos la formación de maestros en la provincia⁸. Estas indagaciones están ligadas al lugar de las prácticas de formación, el lugar de los docentes formadores, los estudiantes y sus capitales culturales, los diseños y desarrollos curriculares en la provincia, los atravesamientos del contexto social e histórico, entre otros, siempre desde un abordaje de una historia social de la educación.

⁸ Se ha tomado en consideración lo producido por el equipo del Proyecto de Investigación Consolidado e incentivado que investiga la formación de maestros en San Luis, desde 2007 a la fecha. Todos aprobados por Ciencia y Técnica de la Universidad Nacional de San Luis.

Respecto del último foco, la emergencia del peronismo en la provincia, solo podemos mencionar una publicación existente, de Samper & Samper (2008), en la que se da cuenta de la conformación del peronismo en la provincia, que va a ser diferente a la formación clásica, ya que no había un sector obrero debido a su escaso desarrollo industrial, la prevalencia del caudillismo local y de actores tradicionales como la IC y el Ejército que ejercieron presión para hacerse un lugar.

La ausencia marcada de la ER en la formación de maestros, en los trabajos relevados y concretamente para San Luis, nos llevó a preguntarnos ¿Cuáles fueron las peculiaridades que tuvo la enseñanza de religión en la formación de maestros en las escuelas normales de la ciudad de San Luis durante el primer gobierno peronista? Para dar respuesta a este gran interrogante, entendemos que primero fue necesario comprender ¿Qué condiciones de posibilidad se conjugaron en el espacio nacional y social para que la ER fuera incluida en el sistema educativo?, ¿qué características presentaba la sociedad puntana?⁹, ¿cómo operaron las características de dicha sociedad para que la implementación de la ER fuera posible en la formación magisterial?, ¿cuáles fueron las formas de adhesión y resistencia en las instituciones normalistas a esa enseñanza?, ¿de qué manera gravitaron cada uno de los documentos oficiales en las instituciones normalistas?, ¿qué significados le otorgan los docentes que transitaron el magisterio en dicho período a la formación religiosa?, ¿qué valoraciones realizan estos docentes sobre sus profesores, las clases, los contenidos y los libros de religión en su formación magisterial? Estos interrogantes nos fueron ofreciendo algunos indicios para el estudio de las condiciones de la implementación de la ER y su desarrollo en las Escuelas Normales de la ciudad, los componentes que operaron de sostén, el contexto social y político, etc.; al mismo tiempo nos orientaron en la indagación sobre la enseñanza que tuvo lugar en la aulas y cómo la valoran en el presente los maestros formados en dicho periodo; por último, también aportaron pistas para plantearnos el trabajo metodológico sobre las fuentes, la recolección de información y el análisis.

⁹ Puntano es la denominación para aquellos que viven la ciudad de San Luis y que se hace extensiva como adjetivo en su uso, por ejemplo localidad puntana, etc.

De cómo el laicismo tuvo su primer jaque en la educación normalista

Centrarnos en el propósito de reconstruir algunas particularidades de la ER en la formación de maestras/os en San Luis, durante el primer peronismo, nos remite al Decreto de 1943 que autorizó la enseñanza de religión católica en todos los niveles de todas las escuelas dependientes del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública y del Consejo Nacional de Educación, quebrando en diciembre de ese año el principio formal de laicidad de la educación.

En junio de 1943, el golpe militar al Estado nacional fue recibido con indudable aprobación por la IC, para intentar el restablecimiento de un orden que supuestamente se había perdido. En las páginas de la revista católica *Criterio* se ponía de manifiesto que esta era una oportunidad de eliminar la corrupción que se había apoderado de las instituciones y limpiar el sistema electoral. Para monseñor Gustavo Franceschi¹⁰, esta era una gran oportunidad, una “racha purificadora” (1943, p.128) que ofrecía el ejército para enfrentar todos los males sociales que había traído consigo el materialismo y la política, dejando caer la familia, corrompiendo la instrucción pública y la justicia, además de agravar la situación de las clases sociales más pobres (*Criterio*, 1943, p. 151). Recordemos que el acercamiento entre la IC y el ejército se remonta a la década del ‘30, a partir de lo que Zanatta (1996) considera una progresiva identificación entre el catolicismo y el nacionalismo.

La ER se impuso de manera obligatoria en las escuelas públicas argentinas a fines de 1943, durante el gobierno militar de Ramírez, mediante la sanción del Decreto N° 18411. Esta norma fue impulsada y llevada a cabo por nacionalistas católicos, reaccionarios y simpatizantes de posturas totalitarias (Campobassi, 1964); el sector del integrismo católico recibió con beneplácito la designación de Gustavo Martínez Suviría¹¹ como ministro de Instrucción Pública,

¹⁰ Gustavo Franceschi, de origen francés se formó como sacerdote en el Seminario Conciliar de Buenos Aires, fue un reconocido escritor e intelectual de derecha del catolicismo renovado, que participó activamente del proceso de recristianización de la Argentina, durante la década de 1930. Fue director de la revista *Criterio* desde 1932 hasta 1957, espacio en que de manera sistemática realizaba críticas al liberalismo, denunciaba el avance del comunismo en sindicatos, universidades y escuelas y defendía el nacionalismo.

¹¹ Gustavo Martínez Suviría, intelectual, escritor y político argentino, según Ghio (2007) “célebre por sus novelas de neto carácter antisemita” (p.123) y simpatizante de las ideas del franquismo español, fue el responsable de establecer la enseñanza religiosa como curso regular en todas las escuelas. Representante del integrismo católico en la Argentina, vinculado a los Cursos de Cultura Católica, en varios libros, que escribió con el seudónimo Hugo Wast, ofreció fundamentos para resolver la cuestión judía en el país, como un deuda pendiente con la sociedad.

que impulsó políticas educativas para la restauración de la enseñanza religiosa y que causó la complacencia de la Iglesia y de los católicos. Según Bianchi (2001), de este modo “se concretaba una vieja aspiración eclesiástica, que consideraba la medida como la restauración de un derecho legítimo” (p.20). La Iglesia Católica cumplía con el objetivo de restaurar la “nación católica” (Zanatta, 1999), que se había fijado hacía varias décadas, luego de la pérdida de espacio sufrida en la conformación del Estado nacional. La idea era recatolizar la sociedad argentina y dismantelar el estado liberal.

El Decreto mencionado estuvo inspirado en la encíclica de Pío XI “*Divini Illius Magistri*”¹² -sobre la educación cristiana de la juventud-, en la que se explicitaba la postura de la Iglesia Católica respecto de la educación pública. Los fundamentos ofrecidos en el comunicado papal eran los mismos que sostuvieron las justificaciones de la implementación de la ER en las escuelas públicas, que se sintetizan en la idea de que impere en ellas el espíritu cristiano, para que no sea la religión solo un agregado en dichas instituciones. En las provincias el impulso de la ER había tenido durante la década del ‘30 varios antecedentes, algunos habían culminado con la implementación en las escuelas públicas primarias y en el caso local, en la ciudad de San Luis durante el desarrollo del Congreso de Instrucción Pública, realizado en 1936, se produjo un enfrentamiento entre docentes defensores del laicismo y otro grupo nucleado en el Sindicato de Maestras Católicas de reciente creación. En los debates se enfrentaron fundamentos que dejaron en evidencia la fuerte oposición de un grupo de maestros para mantener la religión en el ámbito de lo privado y preservar así a la educación pública y laica.

Finalmente, en diciembre de 1943, la ER se constituyó en una realidad. En este marco el laicismo, tan defendido en las escuelas públicas, fue planteado como pernicioso, como enemigo del catolicismo y no como un derecho para albergar a todos los sujetos pedagógicos, sin importar su religión. Al mismo tiempo, el mencionado Decreto en su Artículo 1, establecía que quedaban “excluidos de esta enseñanza aquellos educandos cuyos padres manifiesten

¹² Esta Encíclica fue una herramienta del papado, de carácter mundial, para la recuperación del catolicismo en espacios sociales y privados.

expresa oposición por pertenecer a otra religión. A estos alumnos se les dará moral”.

La mayoría de las familias puntanas eran católicas practicantes, en el espacio de lo privado, por lo mismo interpretamos que no podían argumentar en contra de sus propias creencias para defender el laicismo, con lo cual quedaba un escaso margen para la oposición. Al mismo tiempo, para los padres resultaba muy penoso realizar los trámites en la dirección de las escuelas para exceptuar a sus hijas/os de los cursos de religión y estos eran apartados del grupo de compañeras/os, dejando allí una señal, una conducta de ausencia, una marca de lo incorrecto.

Si bien este Decreto incorporó, como expresamos antes, la enseñanza de moral para los no católicos, cabe señalar, que del análisis de los temas de los programas y textos aprobados, advertimos un fuerte contenido religioso, por lo que afirmamos que eran cursos de moral religiosa católica.

Una cuestión importante a tener en cuenta es que los procesos de implementación de políticas educativas no fueron homogéneos en todas las regiones, y en el caso particular de nuestro país, las condiciones configuradas por lo geográfico, lo político, lo económico, lo social y lo cultural promovieron procesos disímiles. La implementación de la ER a partir de 1944 es un claro ejemplo de las diferencias que pudieron existir en las distintas provincias y zonas de territorio del país. Al mismo tiempo, es necesario tomar en consideración que la puesta en práctica de las normativas nacionales, en las escuelas de esa dependencia, fueron diferentes de aquellas otras de jurisdicción provincial. Las Escuelas Normales, aun cuando compartían las normativas y la concepción que les dio origen, presentaban diferencias entre sí según las condiciones que las atravesaban en cada espacio social en el que fueron creadas. Lo mismo ocurrió con las dos instituciones normalistas de la ciudad, que presentaban características disímiles en el periodo en estudio, dadas por la dependencia de la UNCuyo de la destinada a la formación de maestros varones, por el proyecto curricular, por los profesores titulados, pero también por algunos acontecimientos ligados al origen de cada una y de la población específica a las que estaban destinadas, etc. Si bien las Escuelas Normales se encontraban bajo la órbita nacional y la mayoría de los documentos legales que se analizaron pertenecen a esa jurisdicción, resulta indispensable tomar en consideración la

situación provincial como contexto y texto de la experiencia, en tanto permite una comprensión más compleja del proceso de implementación de esta política.

Aproximaciones contextuales y decisiones metodológicas de la indagación

En este trabajo de investigación, de carácter cualitativo, que se desarrolló desde un enfoque de la historia social de la educación, como todos los trabajos que se incluyen en esta obra, utilizamos dos instrumentos de recolección de información: el análisis de documentos y entrevistas en profundidad. Sobre estas herramientas metodológicas hemos dado cuenta en detalle en *Tejiendo historias del magisterio. San Luis 1930-1955* (Domeniconi, A. y Auderut, O., 2017). Entre las fuentes recolectadas, destacamos notas periodísticas de la época, documentos legales específicos (decretos, leyes, resoluciones, planes y programas, circulares de las Escuelas Normales, resoluciones de la UNCuyo y del Obispado de San Luis); libros de texto de religión; entrevistas a maestros normales formados entre 1944-1958 y a informantes clave.

En un movimiento dialéctico entre los documentos, fuimos reconstruyendo procesos y elaborando sentidos a los testimonios que nos orientaban nuevamente en la búsqueda de documentos, no siempre con éxito ya que no hay una política provincial de organización y preservación de archivos.

Desde fines de la década de 1920 pero, con mayor energía durante la siguiente, la Iglesia buscó recuperar el protagonismo en materia educativa que le había sido arrebatado con la Ley N° 1420. En pos de esa búsqueda, configuró estrategias diversas a través de la creación de diócesis en capitales de provincia y en ciudades importantes; la fundación de la Acción Católica Argentina y sedes en las provincias con un despliegue importante de cursos de formación; la fundación de la Juventud Argentina Católica y la Juventud Obrera Católica; la creación de parte de intelectuales y clérigos de centros de estudios católicos; la realización del Congreso Eucarístico Internacional de 1934, el impulso a revistas de circulación nacional como *Criterio*¹³, *Sol y luna* y *Ortodoxia*, otras de carácter

¹³ La revista *Criterio* fue fundada en 1928, luego de un proceso largo de debates y maduración de ideas. Para sus fundadores “debía atenderse en primer lugar a la formación católica de la inteligencia y ese objetivo debía lograrse con independencia de todo otro interés o finalidad práctica. De ese modo, la revista se ubica bajo la primacía de la inteligencia regida por el recto uso de los elementos que conducen a la formación de un sano y sólido criterio.” (Auza, N., 2000, p. 336). Esta revista tiene continuidad en el presente, a diferencia de otras creadas en la misma época.

provincial como órganos de difusión, etc., todo esto en el contexto de un proceso mundial mayor. Esta nueva primacía encontró condición de posibilidad a partir del primer golpe militar en septiembre de 1930, al iniciarse una relación cada vez más estrecha entre la Iglesia y el Ejército.

En la provincia, la Acción Católica desplegó todo un conjunto de reuniones diferenciadas por grupos (ramas), destinada a hombres, mujeres, y jóvenes en las que la lectura y la formación fueron el objetivo central. De esto se da cuenta en noticias publicadas en el diario *La Opinión* durante las décadas del '30 y el '40. Al mismo tiempo, el Orfeón Puntano, grupo cultural en que se nuclearon intelectuales, músicos, escritores, docentes y el Ateneo de la Juventud "Juan Crisóstomo Lafinur" cerraban un círculo cultural católico de la sociedad puntana del que eran partícipes las y los directores, regentes y docentes de las Escuelas Normales.

Más allá de las confrontaciones suscitadas en el Congreso de Instrucción Pública, San Luis ofreció condiciones de posibilidad en lo económico, político y cultural para que se implementara la ER en las Escuelas Normales, cumpliendo así la normativa nacional.

La emergencia del peronismo en San Luis

El peronismo se ha convertido en objeto de estudio tanto a nivel nacional como internacional, variando los enfoques, las interpretaciones, las problemáticas que lo recorren, los contextos en que se manifestó, la diversidad de actores e instituciones, etc., siendo uno de los temas más estudiados en la historiografía de América Latina (Rein, 2009), y tal interés resulta del reconocimiento de su impronta en la vida social y política argentina.

Es necesario entender al peronismo como fenómeno complejo, con interpretaciones no homogéneas, que tuvo sus raíces en el gobierno militar anterior, cuando Perón estaba al frente de la Secretaría de Trabajo y Previsión, tiempo en que fue construyendo un poder político que lo llevaría a la presidencia.

Resulta ineludible la clasificación de Tcach (2002) sobre los modos en que han sido abordados los estudios sobre el peronismo: las interpretaciones ortodoxas, otras heterodoxas y, por último, una fase que el autor denomina extracéntrica. Cada una de éstas da cuenta de una concepción diferente de este fenómeno. Dado el objeto de estudio y su focalización local, nos interesa la

tercera de ellas. La interpretación extracéntrica se inicia en un clima democrático a mediados de 1980, con una nueva generación de historiadores preocupada por la reconstrucción del peronismo en las provincias.

En este marco se ubica la obra de Macor y Tcach (2003) en la que recuperan la aparición del peronismo en las provincias de Salta, Tucumán, Jujuy, Córdoba, Santa Fe, Mendoza y territorios federales patagónicos. En esta fase prima la idea de que el peronismo en las provincias nació ensamblado sobre estructuras políticas tradicionales y preexistentes, IC, Ejército, caudillos y grupos reducidos de oligarquías provinciales. En este grupo es posible enmarcar la producción de Samper (2008, 2017) sobre el origen de este movimiento en San Luis, que responde a las características de esta clasificación.

En el caso de la emergencia del peronismo local, tal como señaláramos en la presentación de este libro, es posible advertir que dirigentes de los partidos tradicionales, específicamente de una rama del radicalismo en la provincia y también del conservadurismo, se amoldaron rápidamente al nuevo discurso y a los nuevos requerimientos para alcanzar con éxito las elecciones de 1946. Posteriormente estos dirigentes abandonaron el partido de origen para prestar total adhesión al discurso peronista y ocupar cargos en el gobierno y bancas en las cámaras. La génesis de este movimiento en la provincia no estuvo ligada a los factores propios de las grandes ciudades, como el sindicalismo o las masas de trabajadores que habían abandonado el interior y se encontraban desprotegidas. San Luis era una provincia pobre con escaso desarrollo agrícola-ganadero, industrial y minero, con un crecimiento moderado entre 1942 y 1946, la fuente de trabajo principal la constituía la administración pública a través “del Estado nacional, provincial y municipal, seguido por una cifra también importante de empleados de comercios, bancos y oficinas” (Auderut, 2017, p. 150), según datos del censo de 1947.

Resulta fundamental entender la ER en el marco antes planteado, dado que, si bien la IC no se había resignado a la pérdida de poder en el campo social argentino construyendo estrategias diversas, la creación por Decreto de la misma en todas las escuelas del país encuentra desprevenida a esta institución para una empresa de tamaña envergadura, tanto en el plano nacional como el local.

Imposición, vigilancia y control para la aceptación de la enseñanza religiosa

Para la implementación y el desarrollo de la ER se dictaron diversas normativas que permitieron el avance nacional de dicha decisión estatal, los programas resultaron muy extensos y detallados, dejando un margen nulo para las interpretaciones.

El Decreto del Poder Ejecutivo N° 18411/43 plantea en el apartado de los “Considerandos” una argumentación que podría sintetizarse en tres núcleos principales articulados entre sí; el primero en que se establece que la revolución del 4 de junio tuvo como uno de sus objetivos el restablecimiento de la validez de la Constitución Nacional, dado que la misma había sido violada por interpretaciones doctrinarias que habían logrado falsear su espíritu. El segundo, condensando en una apelación al pasado, al origen de la nación, a través de las sucesivas constituciones que estaban ligadas fuertemente a la religión católica, para ofrecer evidencias del “carácter católico del Estado Argentino” y por lo mismo se entiende que “sería absurdo dictar leyes que lo contrariaran, porque serían leyes fundamentalmente anticonstitucionales”. Por último, una demostración de un carácter no laico de la Ley N° 1420, dado que la enseñanza religiosa podía ser impartida en los espacios escolares fuera del horario de clase, tal como lo establecía el Artículo 8 de la misma. Siguiendo este hilo argumentativo, la Ley de 1884 no había derogado la enseñanza religiosa en las escuelas, no obstante, la supresión del horario obligatorio llevó a la conformación de una “escuela prácticamente atea”, tornándose contraria a la Constitución Nacional.

En el apartado resolutivo, el primer artículo establecía que la enseñanza de la “Religión Católica” se impartiría como materia ordinaria de los planes de estudio, en todas las escuelas públicas primarias, postprimarias, secundarias y especiales, exceptuando a aquellos alumnos cuyos padres declararan expresamente otra religión. En el artículo segundo y tercero se fijaba que los docentes serían designados por el Gobierno, que además tendría a su cargo la aprobación de los programas y los textos previa autorización de la “Autoridad Eclesiástica”.

Entendemos que este Decreto, por una parte, constituyó una herramienta política fundamental y, por otra, supuso una modificación del currículum de todas

las escuelas en el nivel primario y medio, ya que su aplicación necesariamente iba a contemplar el desarrollo de contenidos específicos, una alteración del tiempo, la organización del currículum y la generación de espacios para hacer lugar a la nueva materia. Consideramos que, particularmente, la inclusión de la enseñanza de la religión católica en las Escuelas Normales alteró la formación docente de los maestros en al menos dos elementos: a) algunos contenidos de la doctrina católica podrían haber entrado en contradicción con otros del plan de estudios, por su carácter dogmático; b) la inclusión de una nueva asignatura supondría la modificación del crédito horario real de cursada de los estudiantes o la sustitución de asignaturas.

En el rastreo realizado no hemos encontrado investigaciones que puedan ofrecer información y análisis sobre la concreción de las modificaciones de los planes de estudio en otras provincias, en este periodo de transición entre 1943 y 1947.

A fines del mes de noviembre de 1944, el presidente Edelmiro Farrell, en acuerdo general de ministros, dicta el Decreto N° 32343/44, mediante el cual se crea efectivamente la Dirección General de Enseñanza Religiosa (DGER). En el apartado “Considerandos” se manifiesta que resulta necesario “reglamentar el ejercicio de la docencia de dicha disciplina con sujeción a normas expresas en lo concerniente a designaciones, programas y textos”, en este sentido se advierte una clara intencionalidad de no dejar libertad resolutive a la Inspección General de Enseñanza y mucho menos de las instituciones escolares que, en mayor o menor medida, tenían afianzada una tradición educativa laica.

En la parte resolutive del decreto se crea la Dirección General de Enseñanza Religiosa con la finalidad de “orientar, organizar y dirigir la enseñanza religiosa”, tanto en los establecimientos dependientes del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, como en los diversos institutos de instrucción similar que dependían de las diferentes reparticiones públicas. En el segundo artículo se crean dos Inspecciones Generales para dicha enseñanza, “a los efectos de orientar, vigilar y urgir el cumplimiento de las disposiciones” de la dirección creada en el anterior artículo. Estas inspecciones tenían funciones en los establecimientos educativos dependientes del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública; las tres nuevas instituciones quedaron radicadas en el ministerio antes mencionado. En el artículo cuarto quedó establecido que los programas y los

textos para el dictado de la enseñanza religiosa serían dictados y aprobados, respectivamente, por la “Autoridad Eclesiástica”; en este caso entendemos que el Episcopado Argentino fue el organismo que tomó intervención en lo curricular, a través de una “Delegación debidamente autorizada” que se presentaría ante el gobierno.

Si para las elecciones de 1946, Perón se mostró muy cercano a la IC y no cuestionó la ER, durante el primer año de su gestión no hubo acciones que dieran cuenta de su pleno apoyo. No obstante, cuando se dio tratamiento parlamentario para convertir el decreto en ley, diversos dirigentes políticos y funcionarios estatales ofrecieron fundamentos para su aprobación, sin cambios a la normativa de facto y confirmando otros decretos.

Cabe señalar que, durante el gobierno de Perón, no hubo cambios sustantivos en la formación docente normalista y que su concepción de la docencia no se basaba en un conocimiento teórico fuerte, tanto en lo disciplinar como en lo pedagógico, reconociendo en tal sentido una continuidad con el periodo anterior. Para él “el profesor tiene una misión bien clara: formar hombres. Por lo tanto debe instruir y educar; no solamente dictar clase”. Sigue, “su función es ser modelo, es ser ejemplo y ser maestro en la integral acepción que este término encierra y en la profunda concepción que representa ser formador de hombres”.¹⁴ Recordemos la función pedagógica que Perón ejercía en cada uno de sus discursos, señalando aquello considerado correcto. El plan de estudios de 1948, buscó jerarquizar la formación docente llevándola a seis años e incorporando espacios curriculares pedagógicos específicos, sin embargo, este diseño duró solo dos años y se modificó para reducir su duración en virtud de los reclamos de padres para que las y los egresados pudieran salir más rápido al campo laboral (Auderut y Domeniconi, 2010).

La implementación de la ER en las escuelas normales de la ciudad

Del rastreo realizado comprendemos que la organización conservadora, tradicionalista y patriarcal de la sociedad puntana, una economía con escasas oportunidades de desarrollo y la fuerte presencia de la IC, hicieron posible la

¹⁴ Discurso del Presidente Juan Domingo Perón, en el Teatro Colón, el 4 de agosto de 1947, en el acto organizado por docentes secundarios. Boletín del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública de la Nación Argentina, N° 90, Agosto de 1947. P 2446.

implementación y el desarrollo de la ER en las escuelas y en la formación de maestros de la ciudad de San Luis, sin oposiciones concretas y sostenidas. Las familias de los maestros normales, los docentes, las autoridades, los gobernantes profesaban la religión católica, pero reconocemos que su expresión pública recaía en la figura de mujeres y niños. Es importante destacar que, de las indagaciones realizadas, para las décadas del '30 y '40, se advierte que la forma de religiosidad expresada estaba “ligada a las costumbres y tradiciones, pero cuya manifestación no constituyó una forma de espiritualidad, sino de apariencia” (Domeniconi, 2015, p. 10).

El proceso de implementación de la ER que requirió de una red de normativas jurídicas y de la creación de instituciones de vigilancia y control, le otorgaron un gran poder a la IC, a través del Episcopado Argentino que logró imponer diversas disposiciones. El proyecto de catolización del sistema educativo tuvo anclaje en San Luis a través del Obispado que intentó aplicar normativas y controlar cada una de las acciones llevadas a cabo, según lo relevado en las resoluciones de esa institución.

Desde lo formal, la elaboración de los programas, la aprobación de los libros de texto, la designación de los docentes, los registros y las estadísticas de los alumnos se encontraban bajo el estricto control de la IC. Sin embargo, el mayor obstáculo fue que los docentes no tenían la preparación para el dictado de los cursos con el nivel que planteaban los programas.

En virtud de los escasos documentos encontrados en las Escuelas Normales de la ciudad, localizamos 32 maestros egresados entre 1948 y 1958, de los cuales se pudo entrevistar a 24. La muestra finalmente quedó conformada por diecinueve (19) docentes; trece (13) mujeres egresadas de la Escuela Normal “Paula D. de Bazán”, entre 78 y 84 años y seis (6) hombres egresados de la Escuela Normal “Juan P. Pringles”, entre 74 y 84 años, en 2014.¹⁵

Preguntarnos por la existencia de una práctica pasada remite siempre a la experiencia, a la posibilidad de que un fenómeno haya entrado en relación con un sujeto, en un determinado momento de su vida, de modo tal que pueda dejar huellas. Huellas que pueden o no ser recuperadas a partir de la rememoración individual y/o social.

¹⁵ Las entrevistas se realizaron entre 2010 y 2014, en la casa particular o de un familiar de los maestros.

En los testimonios de las/os docentes es posible advertir que la materia religión en el ciclo secundario fue recordada por un número significativo de ellas/os. Sin embargo, en el análisis de los relatos se advierte que los recuerdos son difusos o imprecisos en algunos, particularmente de los varones, respecto a los años en que la tuvieron como materia. Nueve docentes lograron recordar la ubicación de dicha materia con cierto grado de precisión, apelando para ello a los nombres de las y los profesores que dictaron las clases, a los años en que asistieron a determinados cursos y a prácticas de enseñanza que tuvieron que realizar. Una maestra logra reconstruir parcialmente el recuerdo, a partir de un suceso social como lo fue la llegada de eslovenos a San Luis, entre ellos sacerdotes, uno de los cuales le dictó clases de Religión en la escuela.

En los fragmentos de los maestros varones, podemos advertir una coincidencia respecto de la cantidad de años en que se implementó la materia religión, ubicándola fundamentalmente en el denominado ciclo básico, ya que solo un maestro cree que tuvo hasta cuarto año la enseñanza religiosa. Al mismo tiempo, la información ofrecida por los cuatro maestros varones concuerda, con un grado importante de exactitud, con lo establecido en los planes de estudio de la institución mencionada. Esta institución sufrió un proceso de reestructuración de las propuestas curriculares a partir de su dependencia de la Universidad Nacional de Cuyo desde diciembre de 1939; sufriendo cambios, entre ellos la cantidad de años que se le asignaba a la enseñanza religiosa, que no guardaron estrecha relación con los planes de estudio nacionales que estuvieron destinados a la Escuela Normal “Paula D. de Bazán”.

Los docentes varones recuerdan la enseñanza de aquellos docentes con mayor preparación, como los sacerdotes, recuperando temas, secuencias de clases, situaciones curriculares y extracurriculares, diálogos y hasta ejemplos dados por esos profesores; en otros casos no lograron recordar ni el nombre del docente ni el de un libro.

Tres maestras dejan abierta una grieta en el pasado escolar respecto a la enseñanza religiosa, no pueden establecer una relación entre esta y su propia experiencia, lo que torna nebuloso el recuerdo. Advierten la falta de recuerdos e intentan un descargo a partir de consideraciones tales como, “ya se había sacado” o “eso se me ha borrado”, es decir en un caso se coloca afuera la desmemoria y en el otro emerge el reconocimiento del olvido. “El empañamiento

de la memoria deja en algunos sujetos casi un sentido de culpa, de injusta traición al pasado” (Montesperelli, 2004, p. 61), percibiendo la necesidad de construir una justificación para el olvido “así que hubiera sido algo para acordarme” o un reproche sobre sí, por las dificultades para recordar “yo debería acordarme”.

Aquellas maestras que recuerdan con más precisión y puestas a valorar las clases ofrecidas por las profesoras laicas, las estiman como simples, superficiales, fáciles, con escasa capacitación por parte de las docentes, carencia de rigor metódico y ausencia de reflexión. La diferencia la reconocen en las clases dadas por aquellos sacerdotes, en los que identifican claridad expositiva, pertinencia conceptual y el uso de estrategias para dinamizar las clases, a diferencia de las anteriores que las asimilan a una catequesis que ya habían recibido en sus infancias.

(...) las profesoras no tenían una formación para dar esa materia de una forma atractiva, interesante (...) ¿Sabés la impresión que me daba?, ¿querés que te diga la verdad?, creo que estudiaba para dar la clase, (...) el sacerdote era mucho más ameno, sí, tenía como más visión y más vocabulario para explicar. La otra era como más ceñido a un libro, un texto, una cosa. (S.P., comunicación personal, 2013)

No era personal suficientemente capacitado para dar esas asignaturas. (...) y pensando en esta última profesora, que es a lo mejor del último curso de religión y moral. Pensando en ella, la preparación de ella me parece que no tendría que haber sido mucho mejor. (L.C.O., comunicación personal, 2014)

En este mismo sentido van las palabras de otra docente entrevistada: “no era muy interesante [esa profesora] no me parecían interesantes esas clases. Por esa época yo era de la Acción Católica Argentina, entonces habría muchas cosas que yo ya las sabría ¿no?” (Gloria, comunicación personal, 2011).

Los documentos analizados muestran una diversidad de modos y grados de aplicación de la legislación vigente en las escuelas de la ciudad de San Luis, fundamentalmente en las Escuelas Normales. En los documentos oficiales nacionales se establecieron dos horas semanales para el dictado de Religión y Moral y eso ha podido ser contrastado en el caso de la escuela de varones, pero no así para la de mujeres, por la ausencia de documentos que ofrezcan mayor

precisión. También hemos podido pesquisar la totalidad de las designaciones docentes de ambas instituciones en el nivel secundario y los programas presentados.

Hasta el momento no hemos encontrado, en los archivos de las dos escuelas, ninguna normativa o documento que dé cuenta de que se haya incrementado el crédito horario de asistencia real de niñas/os y jóvenes a estas instituciones, y esto nos permite pensar que el dictado de la asignatura religión trajo consigo la disminución o supresión de la enseñanza de algunos contenidos de las materias regulares en el nivel primario. En el secundario, en cambio, para el caso de la Normal de varones, en el documento original del plan de estudios de 1942, aparece agregada con otra tipografía la asignatura religión de primero a cuarto año, tachada la asignatura latín con color rojo y añadida la palabra religión para quinto año con trazo manual. Para el caso de la Escuela Normal “Paula D. de Bazán”, en el relato de algunas egresadas de 1950 se explicita que al comenzar su formación en primer año tenían la expectativa del dictado de la materia latín, pero que nunca la tuvieron, desconociendo las razones de su omisión. Estableciendo un nexo entre el documento del plan de estudio de la primera escuela mencionada y los relatos de las/os docentes entrevistadas/os, es posible pensar que ambas escuelas, al tener características similares (estar ubicadas en la misma ciudad, aun cuando no tuvieran igual dependencia), hubieran recibido la indicación de “suprimir”, tal vez temporalmente, el dictado de la asignatura latín para dar lugar a la enseñanza de Religión.

Del rastreo en los certificados analíticos, identificamos que la enseñanza religiosa en ambas escuelas normales se dictó desde 1944 y hasta mediados de 1954, en algunos casos, y en otros, hasta el año siguiente, pero no de manera sistemática. Su implementación y continuidad dependió de diversos factores dado que en algunos años la materia fue dictada solo para algunos cursos, luego se amplió su dictado, hubo dificultades para las designaciones de los docentes (en el caso de algunos sacerdotes, éstos duraron poco tiempo ejerciendo el cargo), luego se redujeron los años de dictado para una de la escuelas normales, más adelante se quitó la promoción por un corto periodo de tiempo; en 1954 la nota de religión no se promedia con el resto. Para marzo de 1955 se suspendió provisoriamente el dictado en la escuela normal de mujeres y continuó en la de varones, sin exámenes finales, tornándose confusa la situación en virtud del

golpe de septiembre, porque el año académico finalizó antes y se dieron por aprobadas todas las materias, en ambas instituciones. Tal vez por esta inestabilidad en las entrevistas a las/os maestras/os se dan cuenta de escasos significados construidos sobre dicha enseñanza y sentidos muy vagos, que delatan dificultades para su implementación y desarrollo para promover experiencias de aprendizaje.

Algunas consideraciones para seguir pensando

La recuperación del poder de la IC, a partir de la implementación de la ER, resultó acotada en el tiempo, por la ruptura de Perón con dicha institución, y al mismo tiempo, por las dificultades que planteó tal propósito a gran escala. Si bien se logró la aprobación legislativa, como contexto legal el armado de toda una estructura institucional y las condiciones de posibilidad, durante el primer peronismo y en la etapa previa, eran propicias, no fue posible lograr un desarrollo que transformara el sistema educativo laico.

Desde el Obispado en San Luis se intentó dar cumplimiento a las normativas, sin embargo, creemos que no se habían tomado los recaudos previos para ofrecer la formación necesaria a las y los docentes formadores de formadores. En las escuelas normales las condiciones favorables gravitaron de manera más contundente en la institución formadora de varones, por los actores que estaban más vinculados al mundo religioso (pertenencia a la Acción Católica), las tradiciones (presencia de lo religioso en actos escolares o ceremonias litúrgicas a las que era invitada esta institución) y su organización para las designaciones de docentes de religión (su dependencia de la UNCuyo permitió el cumplimiento de la normativa de manera eficiente).

Los significados recuperados por las/os entrevistadas/os están más vinculados a un catecismo que a los temas explicitados en los programas y los libros y a diálogos amplios sobre la vida; del mismo modo que los sentidos desplazan el campo educativo para inscribirse en la vida personal y familiar, dando cuenta de la tradición del normalismo en que lo religioso es parte del mundo privado y lo laico de lo público.

La religión y su enseñanza, informal y formal, impregnaron la vida de los sujetos entrevistados desde niños, en ceremonias religiosas ligadas a los sacramentos, la misa del domingo, rezos familiares, procesiones, etc., lo que

probablemente operó en el pasado como algo con un alto grado de frecuencia. Puede ser que ese nivel de familiaridad con los conocimientos religiosos y la presencia de la Iglesia, haya operado como un obstáculo para recordar, ya que se vuelve parte del contexto en el que se estuvo y está inmerso.

En los testimonios no hemos advertido trazas de la religión en la formación docente inicial recibida, entendida como:

aquella etapa donde se desarrolla una práctica educativa intencional, sistemática y organizada, destinada a preparar a los futuros docentes para desempeñarse en su función. Para ello se promueve la apropiación de conocimientos teóricos e instrumentales que los habilitan a ejercer su práctica profesional. (Enríquez, 2002, pp.127-128)

Este autor amalgama muchos de los elementos constitutivos, posibilitando dar cuenta de manera integral de la formación docente inicial y colabora para pensar la enseñanza religiosa recibida por las/os maestras/os normales de la ciudad de San Luis en la etapa delimitada, en tanto que define un tiempo en el que se despliega una práctica intencional, sistemática y organizada de tipo educativa, que tiene como objetivo ser formativa y preparatoria de las/os futuras/os docentes. También nos permite comprender los significados otorgados a la enseñanza religiosa en las escuelas normales, sin desechar las experiencias previas en el seno familiar o de otras instituciones como la Iglesia o similares ni las experiencias extracurriculares que pudieran haber tenido las/os estudiantes mientras cursaban el magisterio. Respecto del sentido, lo entendemos como aquella urdimbre que recibimos como legado cultural que le otorga valor a algo y, al mismo tiempo, como la capacidad del sujeto de tomar distancia de su experiencia personal, de poder mirarse y mirar su pasado a través de la rememoración para reflexionar. Es decir, el sujeto de la experiencia, tiene la posibilidad de no quedar fijado en un único sentido, sino que, a través del ejercicio de la reflexión, de pensar, de detenerse a considerar lo que acontece en el presente y lo que acontece en relación con el pasado es que puede ir configurando y reconfigurando sentidos a diferentes aspectos de la vida, a los acontecimientos, a los objetos, a las situaciones, al mundo.

Por lo mismo es que entendemos que traer al presente el pasado es siempre recolectar las huellas de experiencias que ya han sido reestructuradas, resignificadas, cobrando dimensiones diversas, a veces acrecentando los

sentidos otorgados en un pasado lejano y, otras veces, otorgando nuevos sentidos a esos hechos, instituciones, sujetos, situaciones, etc., en la trama de nuevas experiencias que resignifican las anteriores.

Si bien este es un estudio local en el marco de una historia social de la educación, queda un sinfín de interrogantes en torno a los modos en que la enseñanza religiosa pudo haber impactado en la formación de los sujetos en San Luis en este periodo. Resulta motivador pensar que, más allá de las políticas peronistas nacionales y las previas, pudieron existir políticas provinciales peculiares e interrogarse ¿En qué medida el poder de la Iglesia pudo incidir en ellas? ¿De qué manera se instrumentó la enseñanza religiosa en el resto de las escuelas de la provincia? ¿Qué líneas de resistencia estuvieron presentes y quiénes fueron los actores que las impulsaron? ¿Qué relaciones se establecieron entre las Escuelas Normales, el Obispado y la curia local luego de 1955, en virtud de la experiencia anterior?

Referencias bibliográficas

- Auderut, C. y Domeniconi, A. (2010). Discursos y prácticas sobre la formación de maestros en la ciudad de San Luis (1946-1952), en D. Doval et. al. (Comps.) (2010). XVI Jornadas Argentinas de Historia de la Educación, Eje Temático: Currículum escolar y su enseñanza. Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Entre Ríos, ISBN 978-950-698-261-4.
- Auderut, C. (2017). Aspectos de la economía. Condiciones para el desarrollo del magisterio. En A. Domeniconi y C. Auderut (Comps.). *Tejiendo historias del magisterio. San Luis 1930-1955* (pp. 117-169). Editorial Universitaria, UNSL.
- Auza, N. (2000). Revistas culturales de orientación católica en el siglo XX en Argentina. *Anuario de Historia de la Iglesia*, (9), 329-347. <https://www.redalyc.org/pdf/355/35509021.pdf>
- Bianchi, S. (1990). La iglesia católica en los orígenes del peronismo. *Anuario del Instituto de Estudios Históricos Sociales*, (5), 71-90. <http://anuarioiehs.unicen.edu.ar/Files/1990/La%20Iglesia%20cat%C3%B3lica%20en%20los%20or%C3%ADgenes%20del%20peronismo.pdf>

- Bianchi, S. (1992). Iglesia católica y peronismo: la cuestión de la enseñanza religiosa (1946-1955). *Estudios Interdisciplinarios de América Latina y el Caribe*, 3(2), 89-103. <https://eial.tau.ac.il/index.php/eial/article/view/1262/1289>
- _____ (1994). Catolicismo y peronismo: La religión como campo de conflicto (Argentina, 1945-1955). *Anuario del Instituto de Estudios Históricos Sociales*, (11), 147-178.
- _____ (2001). *Catolicismo y peronismo. Religión y Política en la Argentina (1943-1955)*. Prometeo.
- Caimari, L. (1995). *Perón y la Iglesia Católica*. Ariel Historia.
- Cuczza, H. y Pineau, P. (2004). Introducción. En H. Cucuzza y P. Pineau *Para una historia de la enseñanza de la lectura y escritura en Argentina*. (1ra. Reimpresión, pp. 11-32). Miño y Dávila.
- Domeniconi, A. (2015). Formación docente normalista y trazas de religiosidad en la ciudad de san luis, entre las décadas del '30 y '40. *Cuadernos de Educación*, (13), 1-17. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/Cuadernos/article/view/11477/11919>
- Domeniconi, A. y Auderut, O. (2017). Investigar desde la historia social de la educación en San Luis. En A. Domeniconi y C. Auderut (Comps.). *Tejiendo historias del magisterio. San Luis 1930-1955* (pp. 101-116). Editorial Universitaria, UNSL.
- Edelstein, G. (1999). Las instituciones de Formación docente en el marco de este debate. Conferencia, en A. Cometta, N. Carreño y A. Domeniconi. *Memorias del Encuentro Provincial de Formación Docente*. (pp. 57-68). Agosto de 1996. LAE. UNSL. ISSN 0328-8064.
- Enríquez, P. (2002). Evaluación de programas y elementos para la mejora del diseño y desarrollo de la formación inicial de los docentes en metodología de la investigación. *Tesis doctoral no publicada*. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Macor, D. y Tcach, C. (edit.) (2003). *La invención del peronismo en el interior del país*. UNL.
- Montesperelli, P. (2005). *Sociología de la memoria*. Nueva Visión.

- Samper, O. (2008). La formación del peronismo en la provincia de San Luis. En J. Samper, y O. Samper, *San Luis apuntes para la historia de las ideas políticas* (pp. 9-83). Editorial Dunken.
- Samper, O. (2017). La formación del Peronismo en San Luis. La dirigencia política tradicional y la intervención federal 1943-1946. En A. Domeniconi y C. Auderut (Comps.), *Tejiendo historias del magisterio. San Luis 1930-1955* (pp. 71-100). Editorial Universitaria, UNSL.
- Tcach, C. (2002). El enigma peronista: la lucha por su interpretación. *Revista Historia Social*, (43), 129-139. <https://historiasocialargentinaunlp.com.ar/wp-content/uploads/2018/04/cesar-tcach.pdf>

Fuentes documentales

- Franceschi, G. (1943). La revolución. En *Revista Criterio* (797), 10 de junio de 1943.
- Franceschi, G. (1943). Consideraciones sobre la revolución. En *Revista Criterio* (N° 798), 17 de junio de 1943.
- Decreto 18.411/43 de Enseñanza Religiosa.
- Decreto 32.343/44 Creación de Instituciones de Control (DGER y la IGER)

Capítulo V

Continuidades y rupturas en las tareas de los inspectores escolares en San Luis a mediados del siglo XX.
Entre el peronismo, la desperonización y el desarrollismo



Maestros, directivos, Presidente del Consejo de Educación y cuerpo de inspectores hacia 1960. Esc. Bernardino Rivadavia.

CAPÍTULO 5

Continuidades y rupturas en las tareas de los inspectores escolares en San Luis a mediados del siglo XX. Entre peronismo, desperonización y desarrollismo

Pereira, Nicolás Alejandro

Introducción

El presente capítulo es producto de un trabajo investigativo que se prolongó por más de una década y que se materializó en una tesis doctoral. Este trabajo focaliza en las particularidades de la formación docente y la inspección escolar en la provincia de San Luis; en un primer momento, desde la década del treinta hasta 1955, y, en un segundo momento, desde el golpe de Estado que provocó la caída de Perón hasta 1962. En ese marco investigativo, el propósito central es proporcionar categorías de análisis sobre la actuación de los inspectores escolares en la mencionada provincia desde un abordaje de la historia social de la educación y considerando la necesidad de aportar elementos desde una mirada extracéntrica en relación a los procesos políticos, sociales y educativos que se desarrollaron en las provincias del interior del país.

Parte del engranaje educacional, funcionarios intermedios, mediadores entre las normativas estatales y los directores y maestros, entre las teorías pedagógicas y la práctica áulica concreta, parte imprescindible del eslabón político-educativo, maestros de maestros, los inspectores escolares ejercieron diversas funciones en un contexto que otorgaba relevancia a sus decisiones.

Los inspectores nacionales y provinciales que actuaron en la provincia son ejemplos de la legitimidad que les otorgaba el estado en razón del ideal civilizatorio, con la adquisición de un progresivo poder, en función de determinadas representaciones sociales (Moscovici, 1979; Jodelet, 1986) como formas de conocimiento social a partir de las que los sujetos piensan e interpretan la vida cotidiana. Dichas representaciones validaron sus acciones, ya sean corporativas/reglamentaristas o autónomas. Se trataba, pues, de prácticas no homogéneas atravesadas por aspectos formativos, culturales y personales, en un entramado de poder y saber en el que se entrelazan: autoridad, jerarquía, privilegio y temor. Además, durante el peronismo se otorgó a estos funcionarios

otro conjunto de tareas que cobran relevancia en función de la posición social que los inspectores ocuparon.

En relación a lo metodológico, se trabajó con diversas fuentes documentales editadas e inéditas, relevadas de escuelas de la provincia de San Luis, como por ejemplo: asientos de inspección, cuadernos de circulares, libros de correspondencia institucional, circulares de inspección de la enseñanza, normativas nacionales y provinciales. La recuperación de estos materiales constituyó una búsqueda casi detectivesca, ya que estos se encontraban dispersos y sin organización rigurosa en depósitos e incluso hasta en las cocinas de los establecimientos educativos. Esta situación caótica empeora aún más cuando se asume que estos elementos constituyen una verdadera “caja negra de la escuela” y que es a través de ellos que se pueden analizar lineamientos políticos-educativos, modos de actuación particulares, discursos y representaciones.

También, se trabajó con algunos fragmentos de entrevistas realizadas a dos inspectores que ejercieron durante el periodo en estudio y se incorporaron las voces de tres maestros normalistas provenientes de distintos sectores sociales en relación a la sociedad sanluiseña, quienes aportaron su visión sobre el estado de situación sociopolítica en el contexto del golpe de Estado al peronismo y la llegada de la Revolución Libertadora.

El trabajo está organizado en tres apartados: en el primero, se describen las principales tareas educativas, sociales y político-partidarias que desarrollaron los inspectores escolares durante en el período de expansión del sistema educativo producido desde la llegada de Juan Domingo Perón al gobierno en 1946. En segundo lugar, se detallan aspectos vinculados a las tareas particulares que cumplieron estos funcionarios en nuestra provincia en relación al mandato de desperonizar las escuelas del país. Este suceso tiene lugar con posterioridad al golpe de Estado cívico-militar de septiembre de 1955, rebelión iniciada y encabezada por el general Eduardo Lonardi, quien luego se pondría la banda presidencial en una Córdoba declarada nueva sede del gobierno nacional. En el tercer y último apartado, daremos cuenta de lo que constituye uno de los elementos menos indagados en relación a la historia de la educación argentina: las modificaciones en las tareas de los inspectores producto de la

implementación de las teorías para el desarrollo a finales de los años cincuenta y comienzos de la década del sesenta.

Representaciones sociales y primer peronismo: política y pedagogía

Podríamos afirmar que los inspectores escolares fueron construyendo su prestigio en medio de una lógica de poder/saber (Foucault, 2006) desde los orígenes mismos del incipiente sistema educativo argentino. En relación a estos agentes, Sarmiento (1950) advierte que la inspección de las escuelas requiere, para el funcionario que la ejerce, poseer el intelecto y las luces que solo brinda la preparación profesional.

En el caso particular de la provincia de San Luis, desde 1866 se crearon diversos organismos provinciales como la Inspección de Escuelas (1870), la Oficina de Escuelas (1872) y la Comisión Provincial de Educación (1883). Estas fundaciones se dan en un contexto de sanción de tres leyes orgánicas de educación (1872, 1883, 1899), en las que se destaca la figura del inspector como un agente que puede dictar el reglamento escolar, determinar métodos y sistemas de enseñanza y seleccionar los textos para los estudios, además de proponer el nombramiento de maestros e indicar las localidades que necesitaban escuelas. Dichas facultades fueron construyendo diversas autorrepresentaciones sobre el rol del inspector y representaciones sociales (Jodelet, 1986) en relación al poder que les otorgaba el Estado nacional y la Provincia. Esto contribuyó a que los inspectores se convirtieran en actores fundamentales del engranaje social y cultural. En un contexto provincial en el que ser maestro era muy importante y el ser inspector constituía, por encima del anterior, un símbolo incuestionable de autoridad e idoneidad¹⁶ (Pereira, 2020).

En adición a lo expresado, es necesario señalar que, durante las primeras décadas del siglo XX, tanto el Consejo Escolar Nacional como el provincial estuvieron ocupados, en su mayoría, por integrantes de las élites sanluiseñas y por cuadros políticos en ascenso que veían en esos espacios la posibilidad de acceder a cargos electivos de mayor importancia. En ese marco, los inspectores escolares fueron verdaderos protagonistas del plano cultural y ocuparon un lugar

¹⁶ A partir de la década de los treinta, el diario *La Opinión* utilizó, de forma sistemática, términos como caballeridad, idoneidad y prestigio para referirse a los inspectores (Pereira, 2020).

de privilegio en la sociedad sanluiseña, posición que sirvió de basamento para las diversas tareas que luego desarrollarían durante el primer peronismo, ya que la investidura del inspector “incita, induce, seduce, facilita o dificulta, por lo que la autoridad o el privilegio y la jerarquía constituyen los eslabones claves de una cadena de significantes que está en la base de las representaciones” (Teobaldo, 2011, p. 141).

No caben dudas de que el triunfo electoral de Perón en 1946 le imprimió nuevos sentidos a la inspección de la enseñanza. La irrupción avasalladora de esta fuerza política produjo en la provincia cambios de índole política, social, cultural, educativa y económica. La consolidación de estos cambios implicó un rol preponderante de los inspectores escolares, tanto de quienes cumplían sus funciones de control en las escuelas nacionales (mayoría en la provincia) dependientes del Consejo Nacional de Educación, como quienes cumplían órdenes inmediatas del Honorable Consejo Provincial de Educación. En relación a esto, cabe destacar que la centralización educativa puesta en marcha por Perón, más allá de mantener cierto límite en el ámbito de actuación y una notable diferencia salarial entre inspectores nacionales y provinciales, hizo que los consejos provinciales tuviesen una mínima autonomía en la toma de las decisiones, dada la fuerte subordinación del consejo local ante el Ministerio de Educación creado en 1949.

Ahora bien, lo que caracterizó la tarea de los inspectores escolares durante el peronismo fue su presencia casi permanente en las escuelas, orientando y controlando a directores y maestros en relación a la nueva fisonomía pensada para la escuela argentina. Presencia que se acompañó con una ingente cantidad de resoluciones, decretos y circulares para que nada ocurriera fuera del plan peronista, dado que el aparato estatal-partidario requería del correcto funcionamiento del eslabón de control, vigilancia y difusión. En este mismo sentido, se buscó armonizar la tarea de los inspectores provinciales con esta nueva visión educativa con la implementación del reglamento aprobado en 1950 (Reglamento para inspectores seccionales de 1950 del Honorable Consejo de Educación de la Provincia de San Luis, s.f.). Este documento, en su artículo 10, deja en claro que los inspectores debían visitar las escuelas tantas veces como las necesidades educacionales lo requirieran, de acuerdo al plan autorizado por la superioridad y, para el caso de las escuelas ubicadas en el

lugar de residencia del funcionario, tantas veces como fuera posible, algo que puede entenderse como una estrategia de control permanente de los inspectores en las escuelas.

Frente a esta situación que caracterizamos como de control y difusión de políticas partidarias peronistas, nuestra indagación da cuenta de dos tipos de acciones: por un lado, las de índole socioeducativas, como por ejemplo la Cruzada Argentina Pro Paz Mundial¹⁷, el fomento del ahorro escolar, el énfasis en los clubes escolares; y por otro lado, las de orden político partidarias, entre las que se destacan la vigilancia sobre la participación en el Día de la lealtad, el voto femenino, la Constitución justicialista, el Día del trabajo, entre otros. Más allá de la diversidad de acciones y su relación con lo estatal o lo directamente partidario, los registros dan cuenta de que estas tuvieron como denominador común la participación permanente y destacada de los inspectores.

En relación a lo político-partidario, hemos rescatado algunas comunicaciones desde la inspección que dan cuenta de la decisión política de hacer partícipes a todos los actores institucionales de los festejos y celebraciones peronistas, que pasaron a formar parte de aquellos acontecimientos que la escuela debía celebrar obligatoriamente por formar parte de la liturgia peronista, como el festejo por el Día de la Lealtad Popular. En la Circular N° 55 de la Inspección Seccional San Luis, por ejemplo, se comunicó lo siguiente:

Atento siempre a lo ordenado por la superioridad sobre el particular y aproximándose la fecha instituida por el Superior Gobierno de la Nación como DÍA DE LA LEALTAD POPULAR, le recomiendo al Sr. Director adopte con su debido tiempo las medidas que estime corresponder para que el 17 del corriente se cumpla con todas las partes el programa que oportunamente se le diera a conocer por Circular N° 64 del año próximo

¹⁷ Clases alusivas, alegorías en los pizarrones, correspondencias entre alumnos cubanos y argentinos son algunas de las actividades dentro de esta política educativa que tienen como protagonistas a los inspectores de la provincia. También participa en estos eventos la inspectora de religión Ruth Ojeda, quien hace notar que la cruzada tendrá como puntos principales el mensaje del Sr. Presidente de la Nación Juan Domingo Perón, coincidente con la pastoral del Excmo. Señor Obispo de San Luis Monseñor Emilio A. Di Pasquo.

pasado, actos a los cuales deberá invitar a padres, autoridades y vecinos de la localidad. De lo actuado dejará expresa constancia en acta. (Inspección Seccional San Luis, 1948)

Para finalizar este primer apartado, dedicaremos un espacio al accionar del inspector seccional José Humberto Estévez, máximo representante del Ministerio de Educación en la provincia durante gran parte del peronismo. Su figura se destaca no solo porque se ocupó de conducir los destinos de la inspección nacional en provincia, sino porque además participó en la primera línea de la acción política partidaria peronista en relación a las escuelas nacionales.

De presencia asidua en las páginas del diario *La Opinión*, siempre como nexo entre Estado, escuela y partido, se lo puede observar inaugurando obras escolares, dando discursos sobre el Día de la Lealtad, en actos conmemorando la Reforma Constitucional de 1949 y repartiendo ropa a los alumnos humildes junto a miembros de la rama femenina del partido. No obstante, lo que constituye la más fiel expresión de la participación de Estévez fue la designación¹⁸ de maestras humildes a modo de homenaje por el fallecimiento de Eva, en una actividad en la que lo estatal y lo partidario se fusionaban (Segovia, 2007). Este accionar tiene correspondencia con el planteo de Ascolani (2005, p. 114), para quien el peronismo “combinó un tipo de ciudadanía inclusiva con otra excluyente”. Fue inclusivo porque desarrolló una ciudadanía social con sentido universalista pleno. En el ámbito educacional, la mejora de las condiciones materiales extraescolares que aseguraron, por primera vez, una firme ampliación de la matrícula y una mayor retención escolar es el ejemplo más claro de esto. Pero, al mismo tiempo, fue excluyente -en un registro no jurídico- en lo concerniente a los derechos de ciudadanía civil y política, puesto que los particularismos en la asignación de ciertos beneficios y promociones sociales - por ejemplo, el acceso a la condición de docente- atentaron contra la voluntad

¹⁸“En magnífico gesto de fiel representante del justicialismo de Perón y Eva el inspector Estévez ha dispuesto seleccionar entre las maestras inscriptas como aspirantes a suplencia, las de condición más modesta para designarlas en carácter especial en homenaje a la Primera Dama Argentina Sra. Eva Perón, Jefa Espiritual de la Nación”. (Diario *La Opinión*, 1952)

de comunidad inclusiva, en términos universalistas, a la que aludía el discurso del justicialismo.

La tarea de los inspectores escolares en San Luis: el celo por la desperonización de las escuelas

El contexto luego del golpe de Estado de 1955

El golpe de Estado cívico-militar al gobierno de Perón dio inicio a “una de las etapas más inestables de la historia de Argentina” (Dawyd, 2012). Fue una época signada por la alternancia de golpes cívico-militares y gobiernos democráticos, marcada por la proscripción del peronismo para participar de las elecciones y las presiones que ejercían las Fuerzas Armadas. El ciclo posterior al golpe del 1955 puede ser definido como un combate permanente por parte de un grupo de sectores sociales que buscaban imponer su posición, por lo que suele denominarse a ese período como el de un “empate hegemónico” (Jáuregui, 2013, p. 249). De hecho, el gobierno de facto que encabezó, en primer lugar, el general Eduardo Lonardi y luego continuó Pedro Eugenio Aramburu, se autodenominó Revolución Libertadora, buscando imponer su plan a partir de un odio visceral al peronismo y la propagación de postulados nacionalistas y católicos. No obstante, no pudieron asentar las bases para gobernar, no lograron restablecer las relaciones con los principales dirigentes sindicales, mucho menos consiguieron resolver el problema de la integración y la erradicación total del peronismo, lo que provocó la formación de diversos sectores en pugna, en un clima de polarización social que motivó la renuncia de Lonardi, quien había encabezado la rebelión desde Córdoba. Luego de esta dimisión, grupos liberales y antiperonistas vinculados al vicepresidente Rojas colocaron en su lugar al general Pedro Eugenio Aramburu (Romero, 1995).

En el plano local, debemos señalar que no existen producciones sistemáticas sobre el golpe de Estado de septiembre de 1955 y lo sucedido hasta la finalización de la etapa del normalismo. Lo concreto es que la provincia fue gobernada en esa etapa por cinco interventores federales: Carlos Manuel Trogliero, Julio Roullier, Horacio Aguirre Lagarreta, Roque Roberto Repetto y Horacio Raffo Quintana¹⁹. Este vaivén se tradujo en indiferencia y malestar por

¹⁹ Fue el gobernador de facto de San Luis que perduró más tiempo.

parte de quienes transitaban sus estudios de magisterio, como Antonio Aversa, quien en relación a lo que sucedió luego del peronismo comenta:

Después empezaron a venir los golpes militares, las revoluciones, pero se ve que lo que ocurre que San Luis, hemos sido siempre el último orejón del tarro, ¿no? Porque no le daban mayor importancia por lo visto, se da cuenta uno por la gente que mandaban, mandaban cada... cada coronel, que no sabían ni cómo se llamaban... (A. Aversa, comunicación personal, 2018)

La percepción de este estudiante está vinculada con la idea de que quienes gobernaron en la provincia de San Luis en el posperonismo eran personajes menores, a los que gran parte de la sociedad no politizada, no reconocía. Esto sucedía durante el pasaje de una presencia constante de peronistas, a través de diversos medios, hacia un anonimato de personajes y líderes políticos. Un aspecto que adquiere relevancia si consideramos que se trataba de una provincia pequeña.

En otro testimonio, afloran vivencias en relación a la situación política y social que atravesaba la provincia en los últimos momentos del peronismo y el ansiado (por los grupos conservadores) golpe de Estado. En esta reconstrucción singular del pasado próximo puntano, hay cierta capacidad de análisis en relación a lo político, producto de la participación familiar en ámbitos de la justicia federal y en la política provincial desde el Partido Demócrata Liberal, que retomaría parte del poder perdido en la década del sesenta con la gobernación de Santiago Besso. Durante otro relato, Nenuca²⁰ señala que lo que más recuerda era el goce que tenían con la Revolución Libertadora, a la que nombra como “la fusiladora”, remarcando, aún con sorpresa, la intensidad con que vivieron esos momentos sus allegados, en una situación que califica como de felicidad por parte del antiperonismo. Esta particular visión ayuda a entender algunos elementos de la ruptura política en relación al golpe de Estado del 55 y cómo se percibió esta situación, cuyo epicentro era Buenos Aires, en algunas de las familias más politizadas de la provincia de San Luis.

²⁰ Eleonora Garro Baca, “Nenuca”, era estudiante durante el golpe de Estado de ‘55 y fue entrevistada el 24 de septiembre de 2020.

En conexión con este relato, y nuevamente en relación a la tarea de los inspectores, diremos que la ruptura como política educativa se basó en la búsqueda de la desperonización de las escuelas de la provincia, de la implementación de una serie de acciones por parte del gobierno de facto para eliminar del sistema educativo argentino contenidos y doctrinas del reciente régimen depuesto que las habían habitado por casi una década.

En este escenario, podemos afirmar que todos los inspectores continuaron en sus tareas, tanto los nacionales (J. H. Estévez, L. M. Martínez y D. A. Pringles Mendoza), el de la zona perteneciente a la provincia (A. Saad), así como los inspectores especiales²¹. Nuestra indagación inicial da cuenta de que ninguno de los inspectores dejó su cargo con el golpe del 55, pero sí lo hicieron el presidente del Consejo Provincial de Educación y algunos directores de reconocida filiación peronista. La política impulsada por el inspector Estévez fue de ruptura con las injusticias peronistas y de reparación de los daños en relación a la docencia sanluiseña.

A través del diario *La Opinión*, se trataba de demostrar ante la sociedad sanluiseña que la intervención federal formaba parte de un intento democrático de reorientar una sociedad en estado de decadencia luego de los años peronistas, lo que produjo un doble juego en relación a estas acciones. Por un lado, Estévez, como funcionario e intelectual del nuevo gobierno de facto, realizó una serie de acciones en pos de una nueva idea de sociedad con la intención de demostrar una ruptura con la anterior política. Por otro lado, es él mismo quien buscó desperonizarse a través de estas acciones, para demostrar tanto al nuevo gobierno como a la sociedad sanluiseña en el marco de un clima hostil hacia el peronismo, su idoneidad y compromiso laboral para con sus nuevos superiores. La forma de reparación consistió, en parte, en el llamado urgente a aquellos maestros cesanteados (por él mismo) durante el peronismo para reparar esa situación de injusticia y para que estos pudieran retomar su trabajo²² y, en parte, en la promesa de estudiar caso por caso la situación de estos maestros.

²¹Lola V. de Belgrano Rawson continuó en Música y Canto (estaba desde que se creó esa inspección), Irma Adurno de Sosa, en Labores y Manualidades, Olga Huría, en Educación Física y María Esther Oliva, en Jardines y Hogares Infantiles.

²²Circular N°14 llegada a las Escuela San Martín que versa sobre las Circulares 23 y 24 de Inspección del 5 y 6 de diciembre de 1955 con la que el inspector Estévez comunica que existe un formulario en la

Al decir de Ascolani (2005), la acción de la Revolución Libertadora estuvo orientada a normalizar la situación educacional, para buscar un retorno a las formas educacionales anteriores al peronismo, lo que implicó un proceso de despolitización. En relación a esto, la búsqueda estuvo orientada por el hecho de que, además de ser un derecho social, la educación era considerada condición de ciudadanía civil, un elemento que -siguiendo al mencionado autor- sirve para explicar la voluntad de la Revolución Libertadora por cubrir las demandas crecientes de educación.

En relación a lo político, si bien no es un objetivo de este trabajo analizar las variables políticas con respecto a la organización de la Revolución Libertadora y la desvinculación de alguno de sus líderes iniciales, compartimos con Spinelli (2003) que un aspecto compartido por los integrantes de la misma, puede estar asociado al rechazo del modelo político-social igualitarista del peronismo. Por supuesto sumado al rechazo de la figura de Eva Duarte y Juan Domingo Perón. Remarcamos este aspecto porque constituye la base del antiperonismo, que se consolidó de manera tan fuerte en nuestra provincia.

La demonización del peronismo en todas sus líneas por parte de la segunda variable, denominada como “revanchista”, centró su ataque en las prácticas políticas, en los aparentes rasgos antidemocráticos del movimiento asociado a los regímenes nazi-fascistas y en dejar de lado algunos de los procesos económicos positivos del peronismo. Entonces, la principal preocupación de esta opción fue la del exterminio total del peronismo, no solo como partido sino como identidad política. La posición más tolerante, en cambio, buscó reconocer la identidad política peronista al considerar la posibilidad de asimilarla al engranaje político, más allá de concentrar toda la responsabilidad en la figura del líder por el fracaso de la política implementada. Ahora bien, si nos guiamos por la mencionada tesis de Spinelli, es decir, de la existencia de un grupo antiperonista tolerante y un antiperonismo radicalizado, diremos que, con base en lo indagado hasta el momento, la variable tolerante dominó en el plano local, ya que se trataba de una provincia muy poco politizada en la que algunos acontecimientos políticos pasaron casi desapercibidos por la población.

seccional para aquel personal que fue dejado cesante sin sumario previo o jubilado de oficio con posterioridad al 4 de junio de 1943 y hasta el 16 septiembre de 1955.

En el Consejo de Educación de la provincia, la representación local de la Revolución Libertadora nombró como presidente al reconocido maestro y poeta Antonio Esteban Agüero como normalizador de la dependencia, para asegurar y promover la presencia del consejo en todos los actos oficiales organizados por la Intervención Federal, luego de la presidencia de Alfredo Zavala Ortiz, hermano del gobernador de la provincia Ricardo Zavala Ortiz, quien luego ocupó el cargo de senador por la provincia hasta el golpe de Estado de 1955.

Por otro lado, hemos advertido en los libros obligatorios la aparición de nuevas denominaciones de los inspectores, los colaboradores y los interventores, quienes aparecen, sobre todo, en las escuelas nacionales para desarrollar tareas de saneamiento ideológico bajo el férreo control y la vigilancia de la oficina de la Inspección Seccional San Luis. En este nuevo escenario, se agrega a las denominaciones ya conocidas en los sellos de los inspectores, la figura de los “inspectores interventores”, que comienzan a participar activamente en el control de la acción de directores y maestros.

No caben dudas que, sin cambios salientes en lo pedagógico, la tarea de los inspectores era la de trabajar incansablemente en la desperonización de las escuelas primarias, sobre todo, en lo concerniente a lo litúrgico del peronismo, para buscar un vínculo hacia lo patriótico preperonista. En ese marco, los inspectores comenzaron a concurrir a las escuelas para sumar a directivos y maestros a la organización de diversos actos que programaba la Intervención Federal en San Luis²³. Sin embargo, como menciona Petitti (2013), para el caso de la provincia de Buenos Aires, parte de la idea de desperonizar no tuvo resultados alentadores tampoco en San Luis. No obstante, en lo jurídico, a través de la circular N° 7 sobre la inhabilitación política administrativa, el Superior Gobierno Provisional de la Nacional obligaba a docentes de primaria a presentar declaraciones juradas para conocer si habían ejercido algún puesto político, comunicando que “dicha declaración deberá hacerse, AUNQUE NO SE HAYAN DESEMPEÑADO esas funciones” (Comunicación relevada del *Libro de asientos de inspección* de la Escuela Nacional N° 37, fechada el 8 de marzo de 1956, págs. 226-227).

²³Es el caso del pedido de participación al personal de la Escuela Nacional N° 37 que realiza José Humberto Estévez (Inspector Seccional) para realizar el acto homenaje al “Prócer Coronel Juan Pascual Pringles” el 30 de noviembre de 1955.

En relación a las continuidades de algunas prácticas peronistas profundamente criticadas durante ese gobierno, podemos dar cuenta de que, sin mencionar terminología peronista, los inspectores asistieron a las escuelas para organizar los contingentes que viajarían a las colonias de vacaciones en Mar del Plata. Se trataba de un viaje para el que se proveía ropa y calzado también. En relación al criterio en la selección de los niños, la circular (Escuela Nacional N° 37 “San Martín”, 1956) firmada por el inspector interventor Ulises Jorge McDonald comunicaba lo siguiente:

A la escuela de su dirección se le asigna un total de 10 plazas (5 varones y cinco niñas) cuya selección previa deberá iniciar esa dirección ajustándose estrictamente las siguientes normas: Selección del número fijado con niños de 8 a 10 años para los varones y de 8 a 11 para las niñas.

- a) Preparación de dos varones y dos niñas en calidad de suplentes.
- b) No podrá beneficiarse niños que en años anteriores hayan participado en la integración de contingente de vacaciones organizado por instituciones oficiales o de asistencia social.
- c) Los niños elegidos procederán de hogares humildes y de bajo nivel económico dentro de esa calidad se dará preferencia a los de mejor conducta y mayor aplicación para que el paseo en alguna medida tenga carácter de estímulo.

En relación a la búsqueda de retomar valores preperonistas, se evidencia en esta etapa cierta presión ejercida por los inspectores en resaltar la necesidad de participar de los actos²⁴ militares y religiosos, como el día del Reservista, el desfile de tropas del 2º Ejército, la presencia de los grados en los desfiles por el aniversario de la Jura de la Independencia, las invitaciones al Tedeum con participación de abanderados dentro del templo, invitaciones a misas por parte de la Cofradía de Milicias Angélicas (perteneciente a la Escuela Privada Confesional Santo Tomás de Aquino). Este aspecto se vincula con la intención de demostrar cierto fervor patrio y, al mismo tiempo, de transmitir tranquilidad, armonía y paz social. En este caso, la circular N° 18 (del 5 de julio de 1956)

²⁴El curso escolar 1956 establece cinco actos principales: 25 de Mayo, Día de la bandera, Día de la Independencia Argentina, Día del libertador, Día del maestro. Circular N° 10, 30 de marzo de 1956.

informa que el 6 de julio, a continuación del acto celebratorio escolar, los alumnos de tercero a sexto grado desfilarán y todo el personal quedará en el local para un ensayo de conjunto.

En cada comunicación de la inspección donde se les avisa el modo y la hora en que participarán del acto, se deja en claro, además, que se trata de un acto homenaje organizado o, para usar el término que comienza a emerger en las circulares, “patrocinado” por el Gobierno de la Intervención Federal en la provincia. En la misma línea, se advierte la búsqueda de la contraposición entre “tradición argentina y doctrina justicialista, con una lógica equivalente a aquella antinomia fundante del gobierno depuesto: peronismo/antipatria” (Ascolani, 2005, p. 117).

Pero el proceso de desperonización no terminó con la eliminación de los festejos y los símbolos peronistas, sino que se prolongó hasta vaciar las escuelas de aquellos elementos de uso escolar cotidiano, como los libros de texto, uno de los elementos esenciales en el entramado de control llevado a cabo por los inspectores. Las circulares N° 5 y N° 7 de marzo de 1956 hacen referencia a “la nómina de textos aprobados con la eliminación a la que se refiere la circular N° 7. A esa nómina deberá ajustarse la elección”²⁵. En este caso, la elección que realizaban los maestros debía hacerse dentro de los límites que imponía la inspección. Es decir, podía elegirse, pero siempre dentro de lo permitido, y lo no permitido era cualquier texto que hiciera referencia al peronismo. El incumplimiento de esta disposición podía motivar la investigación de los inspectores y generar sanciones a directivos y docentes.

Consideramos que una situación emblemática sobre lo narrado es la que ocurrió dos años después del golpe del 55 en la Escuela N° 4 “Pringles” de la capital de la provincia. La investigación recayó en un inspector de vastísima trayectoria del Consejo Provincial (del que llegó a ser presidente interino):

Concurro a la escuela, por una denuncia que llega al Consejo Provincial de Educación, con la firme misión de comenzar una investigación para desestimar o confirmar la denuncia de que una maestra está usando una edición de un libro de lectura prohibido,

²⁵Circular N° 2, del 8 de marzo de 1956. Relevada del libro de correspondencia institucional de la Escuela Nacional N° 37 de la ciudad de San Luis.

Mamá de Raquel Robert. (...) Efectivamente en dos secciones de 1º grado inferior se encontró seis libros²⁶ de la edición prohibida. (...) hay páginas arrancadas o tapadas con una hoja en blanco. (Escuela Provincial N° 4 “Pringles”, s.f.)

En este caso puntual, este inspector, quien tuvo que cubrir este caso por cuestiones de distribución escolar, reinterpreta desde sus recuerdos el asiento de inspección. En la extensa entrevista, nos contaba detalles de lo que implicó para él ese proceso que produjo, además, el siniestro hecho de quema de estos libros considerados prohibidos:

Quemaron todos los libros. Por ejemplo, mandaron a la escuela Lafinur (...) el libro Mamá (...) Cuando empezó el problema revolucionario le cortaron la hoja y le pusieron amo a Evita, entonces el gobierno mandaba, y eso era lo que me molestaba a mí porque yo no tenía nada que ver con política, a la señora de Petrino que estaba de directora a denunciar... Me manda a llamar el ministro y me dice no vaya almorzar, váyase a la una de la tarde porque hay libros que se han modificado que se han puesto, es decir, las maestras por solucionar problemas habían decidido tapar, le ponían una hojita encima para no perder el libro, no había textos. Cuando fueron le dijeron que se habían hecho esas modificaciones y les dieron media hora, a la directora, para que los quemaran en el medio del patio. (A. Saad, comunicación personal, 2017)

Vemos en esta escena dramática la cadena de mando de desperonización en su máximo esplendor, con la complicidad de un buen vecino que hace llegar al Consejo Provincial la denuncia del mal uso de los libros. El Consejo presiona al inspector para que asista a confirmar o desestimar la denuncia y, al comprobarse que sí había libros de la edición prohibida, se sanciona a la directora por “falta de celo directivo y no haber extremado las precauciones” (Escuela Provincial N° 4 “Pringles”. (s.f.). *Asiento de inspección*). Dicha directora, tal vez para no dejar dudas de su lealtad al Consejo, ya que ella había autorizado a las maestras para que aceptaran el libro con la hoja tapada, procede a quemar los libros.

²⁶El asiento de inspección deja en claro que había 4 ejemplares del libro en la sección “A” y dos en la “B”.

Debemos resaltar que en la provincia de San Luis nunca abundaron los libros entre los estudiantes de magisterio. Hemos dado cuenta en otros trabajos de que muchos estudiantes leían de libros prestados por un compañero o por un familiar porque el material de lectura obligatorio variaba poco y porque eran costosos, por lo que es de suponer que el hecho de tapar con una hoja la mención al peronismo se debió estrictamente a una cuestión económica.

Más allá de estas situaciones, la desperonización implicó romper con la acción socioeducativa impulsada por el peronismo. En San Luis, la Ley N° 2552 disponía en su primer artículo que el Poder Ejecutivo de la provincia transfería a título gratuito al Ministerio de Educación de la Nación los inmuebles y sus instalaciones y obras de construcción de la Sede Deportiva y Social de la Unión de Estudiantes Secundarios ubicada en la localidad de El Chorrillo, donde se concentraba gran parte de la acción estatal que vinculaba el peronismo con la educación secundaria. Esta organización, creada en 1952, fue tomada como una intrusión del Estado peronista en ámbitos que eran manejados por la Iglesia Católica²⁷.

Una de las estudiantes de magisterio entrevistada relata al respecto: *Es decir, cuando aparecieron estos actos de los cuales yo no me recuerdo bien ahora, digo, creo que fueron en el cine Rex donde venían esas representaciones, después te daban para las... del secundario la UES, es decir, era todo un movimiento político desde el peronismo, daban viajes tal es así que este... habían viajes a Río Tercero, viajes a... Mendoza creo y se lo pagaban los peronistas ¡eh!, entonces ahí se movían mucho, muchos se anotaron para poder ir a los viajes tenía que afiliarte yo no me afilié nunca al peronismo. Las que estaban en la UES estaban fascinadas ¿viste? Y bueno, pero tenían todo, tenía viajes, tenían... distinciones, tenían... bonos para ir a distintos lugares y no pagaban absolutamente nada, eso lo sabe todo el mundo. (L. Fourcade, comunicación personal, 2010)*

²⁷Al respecto, Caimari entiende que la creación de la Unión de Estudiantes Secundarios tiene que ver, en parte, con la voluntad del movimiento peronista de ganar a la juventud: "...la iniciativa respondía a la necesidad de ampliar las bases del movimiento..." para llegar, incluso, a considerar a los estudiantes como "vedettes del peronismo".

La década de los sesenta. Los inspectores y las teorías para el desarrollo

La victoria de los intransigentes en las elecciones de comienzos de 1958, que aún mantenían proscrito al peronismo, dio el triunfo a la fórmula Frondizi-Gómez (UCRI) y consagró en San Luis por la misma fuerza al Dr. Alberto Domeniconi. Quizás lo más significativo del marco político en relación a este triunfo fue el pacto entre Frigerio y Perón y el llamado de este a votar a la UCRI, con la condición de que el candidato por el Radicalismo Intransigente eliminara la proscripción del peronismo, devolviera la autonomía a los sindicatos y revisara las medidas referentes al orden socioeconómico tomadas desde septiembre de 1955.

Ya en el gobierno, la propuesta desarrollista de Frondizi toma como base la teoría de la dependencia, de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), y diferencia a los países centrales, es decir, aquellos más industrializados, de los considerados como países periféricos, productores de materia prima. Frondizi presenta al desarrollo como una realidad posible, no como una teoría, sino más bien como un proyecto de país. En relación a la planificación, era entendida como una forma de volver a pensar las políticas estatales, lo que implicaba la inclusión de nuevas técnicas y profesionales especializados, ya que "(...) esa reformulación exigía la aplicación de mecanismos que se constituyeran en las bases de planes concretos para cada año, e incluían además de la administración de dichos planes, los consiguientes mecanismos de control de ejecución" (Jáuregui, 2013, p. 247).

En ese contexto político y económico, la inspección de la enseñanza atravesó diversas rupturas; primero, en relación a la introducción de las teorías antes mencionadas, y luego con respecto a la noción y al *ethos* de la inspección misma, que comienza a ser reemplazada por la idea de supervisión²⁸.

Al inicio de la década de 1960, Onganía se nutrió de las recomendaciones del Consejo Nacional de Desarrollo (CONADE) y se propuso reestructurar el Sistema Educativo Argentino, especialmente en lo concerniente a su gobierno y

²⁸Se produce una búsqueda para actualizar la idea de inspeccionar la enseñanza por lo que debía "dejarse atrás la figura del inspector, asociado siempre, al menos desde la bibliografía especializada a la vigilancia, el control y la sanción al docente, y avanzar con el verdadero sentido que según estas ideas debía imprimirse a la nueva tarea del supervisor" (Pereira, 2011).

administración. Un punto fundamental fue la implementación de una política de descentralización que, aunque ya había sido delineada en el gobierno de Frondizi, no había podido implementarse con éxito. Así, se buscaba cumplimentar uno de los principales objetivos de su política: la racionalización y reestructuración del sistema educativo. En este marco contextual nacional, los inspectores vieron atravesadas sus actividades a raíz de estas nuevas tendencias en educación. Al respecto, podemos mencionar la experiencia de tres inspectores en distintos eventos organizados por la UNESCO. En Tandil, en 1961, fueron como enviados del Consejo de Educación de la Provincia, Mercau y Saad, quienes tenían como misión comunicar el estado de la educación en general en la provincia, dar cuenta de la educación rural y capacitarse en relación a las nuevas tendencias educativas. Al respecto, el inspector Mercau comenta:

Se hizo un evento muy importante de Educación en Tandil, la ciudad de Tandil, ahí cayó toda Latinoamérica, e inclusive, ¿sabe quién lo patrocinó?, la UNESCO, y cayeron autores por ejemplo Iglesias y bueno había que ir y bueno me destacan a mí y a Antonio Saa. Estábamos en la actividad, esa fue la experiencia, se hace un congreso de Educación Rural no... había que mandar dos inspectores de la especialidad, del inspector técnico, del sector rural, en el ICE, el ICE, no tenían ni idea acá, era un instituto dedicado a la enseñanza rural, bueno, la patrocinaba nada menos que la Unesco, uhh Hernández Ruiz, un Luis Iglesias por ejemplo, tengo los apuntes por ahí, bueno eran autores de libros, estuvimos 15 días en Tandil ...había gente, la Unesco había citado o convocado a todos los maestros rurales, desde cuba, desde cuba a Argentina, había maestros de Venezuela, cubanos, uruguayos, paraguayos. (J. M. Mercau, comunicación personal, 2011)

En estas palabras, puede leerse la satisfacción por formar parte del evento internacional, que manifiesta, de cierto modo, la posición de estos inspectores en relación a quienes participaban en estos eventos como referentes teóricos, a los que, implícitamente, se les destaca la posibilidad de escribir libros, es decir, de producir teoría. En este caso concreto, se menciona además el atraso de la provincia en relación al desconocimiento que existía sobre estas organizaciones.

A inicios de la década de 1960, Guillermo Antonio Albornoz²⁹, uno de los inspectores con más profusa actuación en la provincia durante el peronismo, fue cesanteado como director de una escuela normal durante el gobierno que tomó el poder por las armas en 1955. Más tarde, fue convocado nuevamente como asesor del Ministerio de Educación provincial para participar de la conferencia sobre Educación y Desarrollo en América Latina, organizada por la UNESCO y las Naciones Unidas, realizada en Chile en marzo de 1962. El documento allí elaborado por T. W. Schultz, *La educación como fuente del desarrollo económico*, sostiene, de modo general, que más allá del valor natural de la educación, no debía desconocerse su “importancia económica”, es decir se reafirma la idea de que la educación es uno de los factores más importantes del desarrollo económico. En otras palabras, la educación se presentaba como uno de los caminos hacia la abundancia, ya que la agricultura y la industria modernas no podían lograr esa abundancia mientras predominara el analfabetismo y la falta de preparación. La educación representaba también una inversión en capital humano porque perfecciona “las aptitudes del hombre permitiéndole aumentar su potencial económico” (Schultz, 1962 p. 1).

Por último, podemos decir que la lectura que se realiza sobre la situación educativa de la región introduce algunas problemáticas (baja calidad, la eficacia y nivel de la formación que se adquiriría en la escuela, la inadecuación de ciertos planes, programas de estudio y métodos, la insuficiente formación de los docentes, la mala consideración social y económica de la que eran receptores los maestros) que estarían en la base de las discusiones educacionales. Dificultades que se solucionarían, según esta tendencia, haciendo más racional la educación a partir de su planeamiento sistemático y fomentando la extensión de los servicios de educación primaria (Aberbuj, 2014).

A modo de cierre parcial

A lo largo de este trabajo hemos intentado realizar un primer esbozo de las continuidades y rupturas en relación al trabajo de los inspectores escolares en

²⁹ Los asientos de inspección que reflejan la labor de Albornoz reflejan una posición espiritualista y peronista a fines de los años cuarenta; luego, abandonó la inspección de una escuela normalista del interior de la provincia y fue removido de su cargo en 1955. Después, fue asesor del Ministerio de Educación de la provincia.

San Luis entre 1946 y 1962, reconociendo y asumiendo la complejidad del periodo abordado. De acuerdo a esto, entendemos que la continuidad investigativa en torno al vasto trabajo que los inspectores desarrollaron durante ese periodo como verdaderos protagonistas del engranaje educativo local, contribuirá a aportar nuevos elementos de análisis.

Adherimos aquí a la postura que considera que durante el gobierno peronista se produjo la expansión del sistema educativo, se construyó un importante número de edificios escolares para todos los niveles educativos y se repararon muchos otros ya existentes. En la misma línea, sostenemos que se incrementó la presencia de los inspectores en las escuelas con una tarea denominada como de difusión de acciones del Estado y políticas partidarias, que se vieron interrumpidas, al menos desde el plano de lo normativo, con el golpe de septiembre de 1955.

Por otra parte, hemos intentado realizar un análisis de la inspección en el posperonismo, sabiendo que se trata de un objeto escasamente indagado en San Luis. Esta complejidad crece cuando la tarea investigativa revela que, a diferencia del peronismo, el volumen de documentación inédita y editada existente en las escuelas de la provincia es considerablemente menor en relación al periodo anterior.

Hemos advertido que quien conducía la inspección nacional en la provincia se desligó de las ideas peronistas no bien derrocado el gobierno y participó en la ruptura en relación a la desperonización de las escuelas. No obstante, entendemos que aún faltan elementos de análisis para comprender con mayor profundidad las formas en que los inspectores de la provincia participaron en la intención de la Revolución Libertadora por crear un nuevo ciudadano de acuerdo a su concepción de democracia (Ascolani, 2005) y, si bien en el caso de la provincia de Santa Fe la revolución tuvo que suprimir buena parte de los atributos de la ciudadanía social-clientelar que el peronismo había consolidado, en San Luis las primeras indagaciones dan cuenta de atisbos de continuidad en relación a estas políticas sociales-clientelares.

En relación al hecho de analizar las tareas de los inspectores escolares desde el concepto de las representaciones sociales, entendido como una forma de conocimiento social, como un modo de interpretar una realidad cotidiana, consideramos que este anclaje teórico posibilitó comprender la manera en que

se fue construyendo el pensamiento social en torno a la figura del inspector en el marco de una trama política y sociocultural.

Sostenemos que el aporte de los protagonistas de la época, maestros normalistas en funciones de inspectores, permite conocer los sentidos y significados construidos en torno a los objetos de la presente investigación en pos de describir y comprender un entramado político, educativo y cultural muy particular en relación a otras provincias y ciudades. En este mismo sentido, entendemos que el contexto provincial estuvo signado por una escasa participación política en las escuelas luego del golpe del 55, lo que generó cierto vacío de representación política. La sucesión de gobernadores designados por los gobiernos de facto, luego de la omnipresente figura de Perón, dejaron a San Luis sin un rostro reconocible en el ejercicio del poder político hasta la llegada de Alberto Domeniconi como gobernador electo democráticamente.

Por último, diremos que a fines de los años cincuenta y comienzos de los años setenta, la educación pasó a considerarse el elemento primordial del progreso y de mejora social que se promovía desde el desarrollismo. Aparecen aquí elementos nuevos en el escenario educacional y comienza a medirse la tarea educativa en relación a la búsqueda de especialistas, técnicos de la educación y recursos humanos. En este sentido, la intención fue delinear algunas aproximaciones en relación a la injerencia de los organismos internacionales en las decisiones político-educativas, a través de la participación de algunos miembros reconocidos del cuerpo de inspectores en diversas actividades organizadas por los mencionados organismos. No obstante, este último periodo se encuentra en plena etapa investigativa.

Referencias bibliográficas

- Aberbuj, C. (2014). *Las reformas educativas latinoamericanas de la década de 1960: El problema de la formación docente definido por el Proyecto Principal de Educación y sus propuestas de solución (1959-1961)*. [Ponencia]. I Encuentro Internacional de Educación- Espacios en Blanco-NEES- FCH <https://www.ridaa.unicen.edu.ar/xmlui/bitstream/handle/123456789/210/2531.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Albornoz, G. (2008). *Régimen legal del sistema educativo de la provincia de San Luis*. Fondo Editorial Sanluisenseño.

- Ascolani, A. (2005). *La fuerza ¿derecho de las bestias o de la razón? Ciudadanía restringida y educación en Argentina (1955-1958)*. UNR.
- Caimari, L. (1995). *Perón y la Iglesia Católica. Religión, Estado y sociedad en la Argentina (1943-1955)*. Ariel Historia.
- Dawyd, D. (2012). El “juego imposible” de la Argentina postperonista. El debate en torno de la inestabilidad democrática y sus aportes al desarrollo de la Ciencia Política Argentina. *STUDIA POLITICÆ* (26), 73-98. https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/5047/CONICET_Digital_Nro.6891_A.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- Foucault, M. (2006). *Vigilar y castigar*. Siglo XXI.
- Jáuregui, A. (2013). La planificación en la Argentina: el CONADE y el PND (1960-1966). *Anuario del Centro de Estudios Históricos “Prof. Carlos S. A. Segreti”*, año 13, (13) 243-266.
- Jodelet, D. (1986). La representación social: Fenómenos, conceptos y teoría. En S. Moscovici (Ed.), *Psicología Social* (pp.469-494). Paidós.
- Luna, F. (1986). *Perón y su tiempo*. (Tomo III: El régimen exhausto). Editorial Sudamericana.
- Pereira, N. (6-8 de octubre de 2011). *Maestros normales en funciones de inspección: Vivencias y tareas en San Luis* [texto publicado], X Encuentro Nacional y IV Congreso Internacional de Historia Oral, San Luis, Argentina
- Pereira, N. (2020). *Continuidades y rupturas en la inspección de la enseñanza en San Luis entre 1930 y 1955. Política, pedagogía e imaginarios sociales*. [Tesis de doctorado]. Universidad Nacional de San Luis. <https://fchportaldigital.unsl.edu.ar/index.php/biblioteca/article/view/190>
- Petitti, M. (2013). La educación primaria en tiempos de la “Revolución Libertadora”: el caso de la provincia de Buenos Aires (1955-1958). *Revista Quinto Sol*, 18(1), 1-22.
- Romero, L. (1995). *Breve Historia Contemporánea de la Argentina*. Fondo de Cultura Económica.
- Sarmiento, D. F. (1950). *Educación Popular*. Editorial Luz del Día.
- Schultz, T. (5-9 de marzo de 1962). *La educación como fuente del desarrollo económico*. [Conferencia] Conferencia sobre Educación y Desarrollo Económico y Social en América Latina, Santiago de Chile, Chile.

Spinelli, M. (2003). *La desperonización. Una estrategia política de amplio alcance (1955-1958)* IEHS- UNCPBA-UNMdP. <http://historiapolitica.com/datos/biblioteca/Spinelli1.pdf>

Teobaldo, M. (2011). *¡Buenos días, Sr. Inspector!* Editorial de la FFyH, Universidad Nacional de Córdoba

Fuentes documentales

Asientos de Inspección 1946-1960. Escuela Nacional N° 37 “San Martín”, Escuela Provincial N° 4, “Pringles”

Escuela Provincial N° 4 “Pringles”. (s.f.). *Asiento de inspección* [Copia original en posesión de la institución, San Luis].

Escuela Nacional N° 37 “San Martín”. (s.f.). *Cuadernos de correspondencia institucional* [Copia original en posesión de la institución, San Luis].

Escuela Nacional N° 37 “San Martín”. (s.f.). *Libro de asientos de inspección* [Copia original en posesión de la institución, San Luis].

Escuela Nacional N° 37 “San Martín”. (1956). *Nota múltiple N° 3398* [Copia original en posesión de la institución, San Luis].

Escuela Nacional N° 37 “San Martín”. (s.f.). *Cuadernos de Circulares* [Copia original en posesión de la institución, San Luis].

Escuela Nacional N° 37 “San Martín” (1955). Circular N° 14 [Copia original en posesión de la institución, San Luis].

Reglamento para inspectores seccionales de 1950 del Honorable Consejo de Educación de la Provincia de San Luis. (s.f.). [Copia original en posesión de un particular].

Capítulo VI

Formación y capacitación del magisterio en el ámbito de la UNCuyo, en San Luis (1939-1955)



Estudiantes de magisterio Escuela Normal Juan Pascual Pringles. Década de 1940.
Foto inédita.

CAPÍTULO 6

Formación y capacitación del magisterio en el ámbito de la UNCuyo, en San Luis (1939-1955)

Auderut, Olga Cristina

Introducción

A partir de la creación de la Universidad Nacional de Cuyo (UNCuyo), el 21 de marzo de 1939, en la ciudad de Mendoza, cobraron emergencia una serie de acontecimientos que contribuyeron a jerarquizar la formación de maestros en la región cuyana. Parte de esa historia ha sido objeto de indagación en la tesis de doctorado "La Universidad Nacional de Cuyo y las políticas educativas para la formación y capacitación del magisterio en San Luis (1939-1955)", de la cual ofrecemos algunos de los hallazgos más relevantes en este capítulo³⁰.

La realización de dicha investigación es producto de un largo recorrido. Consideramos que los caminos que nos conducen a investigar determinadas temáticas, y no otras, son singulares y están ligados a nuestra propia historia personal y a las elecciones que podemos y deseamos realizar a lo largo de nuestra formación y desempeño en la tarea docente e investigativa.

Nuestra historia nos inscribe en una vieja pertenencia a un grupo y una tradición, la de los maestros normales sanluisenses. Como autora de este texto, pertenezco a un linaje de docentes, a una familia paterna de maestras y maestros normales y fui educada en las dos escuelas normales de la ciudad de San Luis. Ambas experiencias imprimieron en mi subjetividad huellas indelebles que, al desandar el camino recorrido en la docencia e investigación en la

³⁰ En el presente trabajo se retoman desarrollos realizados en: Auderut, Olga Cristina y Domeniconi, Ana Ramona (2020). "Formación permanente para el magisterio de San Luis. Propuestas de capacitación de la UNCuyo (1940-1955)" en *Revista Argonautas*, Vol. 10. N° 14, 6-22. <http://fchportaldigital.unsl.edu.ar/index.php/ARGO/index>; Auderut, Olga Cristina (2021) "La Universidad Nacional de Cuyo y las políticas educativas para la formación y capacitación del magisterio en San Luis (1939-1955)", Tesis de Doctorado en Educación. En *Revista Biblioteca de Trabajos Finales de la FCH*, Secretaría de Ciencia y Técnica. Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de San Luis, Vol. 1, N° 7. <http://fchportaldigital.unsl.edu.ar/index.php/TESIS/article/view/295> y Auderut, Olga Cristina (2022) Recorrido de una investigación sobre políticas educativas de la Universidad Nacional de Cuyo para la formación y capacitación del magisterio en San Luis (1939-1955). En Sanz Ferramola, Ramón; Domeniconi, Ana Ramona y Di Lorenzo, Lorena (editores) *Mink'a 2. Encuentros y desencuentros en el proceso de investigación doctoral*. 1ra. Edic., San Luis: Nueva Editorial Universitaria, UNSL, libro digital, PDF, 44-57.

Universidad Nacional de San Luis (UNSL), descubrí que afectaron mi elección por el estudio e investigación de la formación del magisterio en la Argentina y, posteriormente, en el plano local y regional.

Desde el inicio de mi carrera docente en el campo de la Historia de la Educación en 1992, la cuestión de la formación del magisterio en la Argentina, primeramente, dio lugar a distintos trabajos y publicaciones. Al respecto, en mi tesis de licenciatura realicé una investigación sobre la construcción del “sujeto maestro” en el discurso de Domingo F. Sarmiento, poniendo en juego categorías de Michel Foucault.

Posteriormente, desde 2007 y hasta la actualidad, con grupo de colegas de la Facultad de Ciencias Humanas (FCH) de la UNSL comenzamos a investigar la formación de maestros en San Luis, a partir de la década de 1930³¹. Siendo parte de dicha investigación, las diversas tareas de estudio y trabajo en archivos hicieron posible un progresivo hallazgo de documentos sobre diversas propuestas de formación para el magisterio local, por parte de las primeras instituciones universitarias locales dependientes de la UNCuyo, desde 1940. A partir de ese momento cobró definición la decisión de investigar la oferta de formación docente para el magisterio ofrecida por dichas instituciones, bajo la dirección de la Dra. Ramona Domeniconi.

El objetivo general que orientó el trabajo realizado ha sido “Comprender las políticas de formación y capacitación del magisterio de la UNCuyo en San Luis y sus relaciones con las políticas educativas nacionales, entre 1939 y 1955”, desde un enfoque de la Historia Social de la Educación. Durante el período investigado es importante aclarar que la primera institución universitaria creada por la UNCuyo en la ciudad de San Luis fue el Instituto Nacional del Profesorado (INP) en 1940, que pronto fue reemplazada por el Instituto Pedagógico (IP) en

³¹ La labor investigativa se ha inscripto en los proyectos: PROIPRO 4-0107 “El lugar de las prácticas de lectura en la formación docente. El normalismo antes del primer gobierno peronista”, FCH, UNSL. Directora: Mgter. Ana R. Domeniconi. Período de desarrollo: 2007/2009; PROICO 4- 0107 “La formación de maestros durante el primer gobierno peronista en la ciudad de San Luis”, FCH, UNSL. Directora: Mgter. Ana R. Domeniconi. Período de desarrollo: 2010-2013, PROICO 4-1214 “La formación de maestros en la provincia de San Luis, entre 1943 y 1952. Cultura, política y sociedad” FCH, UNSL. Directora: Dra. Ana R. Domeniconi. Período de desarrollo: 2014-2017 y actualmente en el PROICO 04- 1118 “La formación de maestros en la provincia de San Luis. Entre la expansión educativa y la agonía del normalismo”, FCH, UNSL. Directora: Dra. Ana R. Domeniconi y Co-Directora: Dra. Olga C. Auderut. Período de desarrollo: 2018-2022.

1941, siendo elevado a la categoría de Facultad de Ciencias de la Educación (FCE) desde diciembre de 1946.

Producir una historia social de tales políticas de formación y capacitación del magisterio ha requerido que su reconstrucción fuera entramada con diversas condiciones históricas del período estudiado, puesto que reconstruir procesos educativos implica reconocer que son parte constitutiva de un relato mayor que les otorga inteligibilidad y sentido. Al respecto, una cuestión que queremos destacar es que hemos buscado otorgar visibilidad a las particularidades que confirieron características singulares a las propuestas de formación que hemos investigado.

Asimismo, por tratarse de una investigación cualitativa trabajamos con una lógica inductiva, operando desde el análisis de la evidencia empírica que nos aportó la información de las fuentes históricas relevadas hacia los conceptos teóricos, en un ir y venir dinámico y dialéctico que nos ha llevado a redefinir y/o ajustar algunos conceptos formulados inicialmente.

La Universidad Nacional de Cuyo y la formación del magisterio en sus discursos fundacionales

Las políticas de formación y capacitación del magisterio sanluiseño, entre 1939 y 1955, se inscriben en una trama histórica en la que los discursos fundacionales de la UNCuyo adquieren gran valor para reconocer lineamientos centrales de la institución universitaria que se aspiraba construir, y también cómo era concebido el maestro y su formación.

Al respecto, en 1939 el Dr. Edmundo Correas, primer rector de la alta casa de estudios, traza un proyecto de universidad en el que resalta la insuficiencia de la formación e investigación científica sin desarrollar, al mismo tiempo, el arte, la cultura general y una sólida formación moral y del carácter. Advierte con preocupación que “el profesionalismo y el tecnicismo han olvidado al hombre que está sumido en penumbras e inquietudes penosas. Tiempo es ya de pensar en el espíritu y salvarlo de la materia que le ahoga”, concluyendo con énfasis que el eje de su gestión sería, ante todo, el de “la redención de la cultura” (Universidad Nacional de Cuyo, 1940, p. 318). Todos rasgos de la naciente universidad que son analizados por Marinčević y Centeno (1993), Klappenbach (1995) y Riveros (2006).

Respecto a los maestros y su formación, el discurso de Correas con motivo de la incorporación de la Escuela Normal “Juan Pascual Pringles” (San Luis) al ámbito de la UNCuyo señala primero que, mediante este acontecimiento y la próxima inauguración del Instituto del Profesorado, San Luis adquiere “jerarquía universitaria”. En segundo lugar, resalta que la tarea del maestro puntano es la de un “misionero laico” que combate la ignorancia en las zonas más diversas del país y, en contraste con una humanidad bajo la influencia de las utilidades materiales, se constituye en ejemplo del hombre que trabaja “para salvar la cultura y el idealismo amenazados” (Universidad Nacional de Cuyo, 1940, pp. 323-324).

Desde una perspectiva filosófico-pedagógica espiritualista, Correas rechaza el pragmatismo y el positivismo, recupera la definición del magisterio en términos de apostolado y resalta, como virtudes distintivas del maestro, su capacidad de sacrificio, abnegación y desinterés. Con referencia a la importancia de la vocación para el desempeño de la tarea docente, el primer rector afirma que la falta de una auténtica vocación es un factor que contribuye a la desmoralización de las profesiones y de la sociedad, expresando: “Maestros sin devoción, enrolados en el magisterio sin otro objeto que un sueldo, son los que modelan espíritus y caracteres desarticulados, vacilantes, sin ciencia ni fe” (UNCuyo, 1940, p. 326).

Advertimos en lo expresado por este discurso una continuidad con la tradición decimonónica que otorgó a la labor del maestro un carácter misional lo que, siguiendo a Alliaud (2007), permite comprender la importancia que se asignó a la vocación. A partir de lo señalado, y de los análisis que nos proponemos compartir, consideramos que las políticas para la formación y capacitación del magisterio de la UNCuyo articularon y pusieron en tensión dos tradiciones formativas. Según Davini (1997), una tradición normalizadora-disciplinadora configurada hacia fines del siglo XIX, con énfasis en el carácter misional de la profesión docente, y una tradición académica que hizo hincapié en la adquisición de conocimientos sólidos para la enseñanza y consideró a la formación pedagógica como innecesaria. Sin embargo, en las instituciones universitarias de la UNCuyo en San Luis, las ofertas para la formación del magisterio incluyeron conocimientos de diversas disciplinas, otorgando especial lugar a una formación pedagógica para la enseñanza. Interpretamos que esto

último estuvo vinculado a la tradición normalista largamente arraigada en la provincia que cobró renovado énfasis en la formación de los profesorados con el IP.

La formación de magisterio durante los '30 e inicios de los '40

Para la formación de magisterio, la provincia contaba con cuatro escuelas normales y un colegio religioso privado adscrito. En la ciudad capital funcionaban la Escuela Normal "Juan Pascual Pringles" (1876) y la Escuela Normal "Paula Domínguez de Bazán" (1874), que formaban maestros varones y mujeres respectivamente y, adscrito a la normal de mujeres, el Colegio religioso "San Luis Gonzaga" también formó maestras, quienes debían rendir exámenes en la institución pública antes nombrada. En el interior de la provincia, la ciudad de Villa Mercedes contaba con la Escuela Normal Mixta "Dr. Juan Llerena", creada en 1894, y la Escuela Normal "Domingo F. Sarmiento", que había sido fundada en la localidad de San Francisco del Monte de Oro en 1914 y convertida en Escuela Normal Regional entre 1932 y 1933.

Para comprender las políticas educativas para la formación y capacitación del magisterio de San Luis impulsadas por la UNCuyo resulta necesario caracterizar previamente cuáles eran las condiciones socio-históricas de la provincia y del magisterio, en particular, durante los '30 y comienzos de los '40.

A partir de 1930, en el campo educativo cobraron manifestación luchas y tensiones a nivel nacional y local, en las que la Iglesia, con renovado poder, avanzó en pos de la reconquista de espacios perdidos, desde la sanción de la Ley 1420; tensiones en las que cobró importancia la expresión de un nacionalismo autoritario, como defensa e instrumento de la formación de la nacionalidad. Desde estas posiciones ideológicas hubo un rechazo del laicismo escolar y el escolanovismo europeo, y una adhesión a un espiritualismo pedagógico que reivindicó la importancia de la formación moral y espiritual (Puiggrós, 1992). Este panorama se había configurado a partir de unos procesos que se venían desarrollando, al menos desde la década del '20, con particularidades en el ámbito local y regional.

En San Luis, podemos decir que la vida política se caracterizó por el dominio ejercido por liberales conservadores que, desde sus posiciones en el aparato del estado provincial, ejercieron poder afectando el acceso al empleo

público y, en este ámbito, también a los cargos docentes. Poder cuyo ejercicio se vio favorecido por las dificultades para el desarrollo de la economía local que, en su condición de economía periférica, alcanzó escasos y poco significativos niveles de producción con relación a los de las economías de las provincias de la pampa húmeda, principalmente; asimismo, el desarrollo económico local fue menor en casi todos los rubros, con relación al de Mendoza y San Juan (Auderut, 2017).

En tales circunstancias, optar por los estudios de magisterio permitió obtener un título valorado socialmente para luego acceder a un empleo seguro y respetable, aunque mal retribuido salarialmente. Es decir, por las condiciones de estrechez económica que caracterizaban a la mayor parte de las familias sanluiseñas, quienes se desempeñaban como docentes en el nivel medio eran en su mayoría maestras y maestros normales que no habían podido realizar estudios superiores en otras provincias. A la vez, esta situación se veía favorecida por la existencia de un sistema de acceso a los cargos mediante una “cuña” o favor político, que permitía designaciones de docentes que no estaban capacitados para el dictado de las materias a su cargo.

En referencia a la formación de magisterio, durante los ‘30 e inicios de los ‘40, reconocemos la continuidad de una tradición normalista que no accedió a ofertas de capacitación específicas. En una publicación anterior, a partir de entrevistas, explicitamos esta ausencia de formación docente específica con el testimonio de una docente egresada en la Escuela Normal “Paula D. de Bazán” (ENPDB) en 1938, quien expresaba: “La mayoría de los profesores no tenían título, así que todas eran maestras, hechas a dedo...” (Domeniconi y Auderut, 2011, p. 137). Al respecto, cabe señalar que la falta de docentes titulados constituía un fenómeno nacional, más acentuado en el interior del país.

La ausencia de espacios de formación y actualización operaron para que las prácticas de enseñanza reprodujeran viejos modelos basados en la pedagogía normalista de fines del siglo XIX, tanto en las escuelas normales para la formación docente, como en las escuelas primarias. Podemos suponer que, en esta trama, lo nuevo no tuvo lugar y, por lo mismo, continuó en vigencia una tradición de formación basada en el deber ser y no en los saberes del maestro.

El final del período considerado coincide con los cambios que se fueron produciendo a partir del egreso de las primeras cohortes de profesores del IP a

partir de 1943, acontecimiento que marcó el inicio progresivo de un proceso de recambio de docentes formadores del magisterio en el ámbito de las escuelas normales sanluiseñas. Cambios en los que colaboraron las ofertas de formación del magisterio implementadas por la UNCuyo en San Luis.

La UNCuyo en San Luis y sus propuestas de formación para el magisterio local

Como primera cuestión, consideramos importante señalar que un primer acontecimiento político de relevancia fue la incorporación de la Escuela Normal “Juan Pascual Pringles” (ENJPP) al ámbito de la UNCuyo, el 16 de diciembre de 1939. Dicho acontecimiento marcó el inicio de un proceso de jerarquización de la formación del magisterio, a partir de unos intereses y preocupaciones inicialmente enfocados en esta escuela, que, progresivamente, se hizo extensivo a los maestros de toda la provincia.

Al mismo tiempo, con la incorporación de la ENJPP al ámbito de la UNCuyo, se inició un proceso de diferenciación y distinción de la formación normalista de esta institución con relación a la que brindaban las otras tres escuelas normales de la provincia. Este proceso se inscribió en la formulación y aplicación de una primera política académica de la universidad que buscó jerarquizar los estudios de magisterio en esta escuela. Como parte de dicha política, en 1940 se dictó la Ordenanza Rectoral N° 24³² que estableció criterios y procedimientos precisos para regular el acceso a los cargos docentes en el nivel medio de las escuelas dependientes de la alta casa de estudios y, mediante Resolución Rectoral N° 286³³, se creó la Inspección General de Enseñanza (IGE). Dos años después, la ENJPP implementó un nuevo plan de estudios de seis años de duración, que buscó profundizar la formación científica y humanística de los futuros maestros. Al mismo tiempo, y de modo paulatino, la alta casa de estudios buscó consolidar su posición y obtener reconocimiento académico y social por parte de la sociedad sanluiseña, mediante diversas actividades de extensión, las que incluyeron la mayor parte de las propuestas de formación y capacitación destinadas al magisterio.

³² Ordenanza Rectoral N° 24, 7 de febrero de 1940.

³³ Resolución Rectoral N° 286, 30 de mayo de 1940.

Entre 1940 y 1955 hemos identificado la organización y dictado de conferencias, ciclos de conferencias pedagógicas, cursos de perfeccionamiento para maestros, cursos de la escuela de verano para maestros, cursos de la escuela de perfeccionamiento del magisterio y cursos de especialización. Esta oferta estuvo vinculada a las políticas educativas nacionales vigentes y a un proceso de creación y consolidación de las estructuras académicas universitarias locales. Éstas fueron adquiriendo mayor complejidad y especificidad, considerando las necesidades y demandas particulares del medio y del magisterio sanluiseño, extendiendo sus beneficios, de modo gradual y progresivo, al interior de la provincia. Asimismo, durante dicho período nuestras instituciones universitarias organizaron actos culturales y artísticos, conciertos y veladas en la ciudad de San Luis, con la finalidad de satisfacer las necesidades y demandas culturales de un público más amplio.

El análisis realizado respecto a los formatos de formación y capacitación del magisterio sanluiseño nos ha permitido identificar dos etapas diferenciadas entre sí. Una primera, entre 1940 y 1947, en la que se dictaron conferencias y cursos de menor especificidad y complejidad y, una segunda etapa, entre 1947 y 1955, cuyas ofertas adquirieron mayor especificidad y complejidad con relación a la anterior, en el marco de nuevas estructuras académicas universitarias locales.

Tales etapas fueron parte de un proceso de lucha por la hegemonía a lo largo del cual, desde su fundación, la UNCuyo formuló un proyecto político-educativo que tuvo como objetivo ejercer una función rectora en el campo de la ciencia, la cultura y el campo pedagógico de la región cuyana.

La reconstrucción de esta oferta formativa no ha podido ser exhaustiva ya que las series documentales de los archivos en San Luis no están completas, debido a la realización de “purgas” y una inadecuada preservación de sus acervos documentales. Se trata de una situación que comparten, en mayor o menor medida, todos los archivos de la ciudad de San Luis y que dificulta toda investigación científica.

Primera etapa de propuestas formativas para el magisterio: conferencias y cursos de perfeccionamiento para maestros

En 1940 el INP inició la organización del dictado de conferencias y ciclos de conferencias destinadas no solo a maestros/docentes, sino también a un público más amplio interesado en las temáticas que se abordaron en las mismas. Esta modalidad de formación fue la más numerosa a lo largo de todo el período en estudio como parte de las actividades de extensión universitaria, y abarcó temáticas de diversas disciplinas, ciencias y problemáticas locales. Estas temáticas se inscribieron en el campo del conocimiento pedagógico, filosófico, psicológico, literario, artístico, matemático, de las ciencias naturales y las ciencias sociales, abordadas desde perspectivas amplias, especialmente durante los primeros años. Respecto de las conferencias pedagógicas, identificamos un especial énfasis en tópicos de la filosofía e historia de la educación occidental, la didáctica general y las didácticas específicas.

Desde 1942, el IP comenzó con el dictado de cursos de perfeccionamiento para maestros como parte de sus actividades de extensión cultural y pedagógica, lo que marcó el inicio de una oferta de formación específica para el magisterio que se extendió hasta el año 1947, en que se dictó el último de estos cursos.

Nos interesa destacar que el primer curso de perfeccionamiento fue dictado en 1942, año en el que se puso en marcha el Instituto Pedagógico de San Luis. Para la planificación del nuevo instituto, en reemplazo del INP, fue designado el Dr. Juan José Arévalo como director técnico de la ENJPP y como organizador ad-hoc del IP³⁴. Las finalidades y objetivos de la nueva estructura académica se vincularon a la necesidad de una adecuada implementación del nuevo plan de estudios de la ENJPP, como así también, al interés de la UNCuyo por responder a un viejo anhelo y demanda de la sociedad puntana, vinculado con su tradición normalista de largo arraigo. Respecto a esto último, el IP se propuso que la oferta de los profesorado universitarios recuperase el énfasis en la formación pedagógica.

El análisis de los contenidos de estos cursos nos permite advertir que el conjunto de temáticas abordadas en cada uno de ellos no presentó inicialmente una articulación ni secuencia que diera cuenta de una organización mayor. Los

³⁴ Resolución Rectoral N° 1161, 1941.

temas tratados no se encontraban estructurados en torno a una problemática que los organizara, les diera cohesión y continuidad. Al respecto, consideramos que es posible pensar en unos primeros esfuerzos por parte del IP para ofrecer perfeccionamiento de carácter general y básico a los maestros sanluiseños, con la participación de reconocidos intelectuales procedentes de otras universidades nacionales. En cambio, el tercero de estos cursos presentó una mayor cohesión y articulación entre los temas que se desarrollaron³⁵.

En la realización de los tres primeros cursos entre 1942 y 1944, se dictaron contenidos referidos a pedagogía, filosofía e historia de la educación occidental, psicología general, del niño y el adolescente, historia y geografía local, problemáticas de la enseñanza y de las didácticas especiales. En 1947, con referencia al último de estos cursos, la información publicada por el diario *La Opinión* en diversos artículos nos permite señalar que se buscó poner énfasis en el desarrollo de “clases referentes a temas prácticos para los docentes, como son un cursillo de didáctica, el análisis de problemas concretos de la enseñanza, del lenguaje y de las matemáticas, etc” (*La Opinión*, 2 de septiembre de 1947).

Lo antes señalado nos permite pensar que en los cursos de perfeccionamiento se produjo una evolución desde programas con temáticas que hicieron hincapié en la formación general y básica de los maestros, hacia una oferta centrada, sobre todo, en los problemas prácticos de la enseñanza de matemáticas y lengua, dos materias consideradas centrales en la educación del nivel primario.

Desde el inicio de su oferta de formación y capacitación, cabe resaltar que la UNCuyo se preocupó por asegurar su gratuidad. Para los cursos se fijaron requisitos de asistencia, se establecieron formas de evaluación de mayor exigencia gradualmente y se tramitó el reconocimiento oficial por parte de las autoridades educativas locales y nacionales de los certificados a otorgarse.

Consideramos que la gratuidad de estos cursos, y los dictados posteriormente constituyó, por una parte, una decisión que tenía como objetivo favorecer el acceso al mayor número posible de docentes debido a la difícil situación económica que vivían, sobre todo, los maestros provinciales, quienes desde décadas pasadas y a comienzos de los '40, cobraban sus magros haberes

³⁵ Resolución IP N° 26, 6 de junio de 1944.

con varios meses de atraso. Otra razón está vinculada a la preocupación e interés de las autoridades de la UNCuyo y del IP por brindar formación a maestros y profesores de la ENJPP, puesto que como señalamos, solo una minoría contaba con titulaciones como profesores o eran idóneos para la enseñanza media. La mayoría de sus docentes eran maestros normales que se esforzaban, en mayor o menor medida, por enseñar de modo adecuado las materias a su cargo (Auderut & Domeniconi, 2010; Auderut & Domeniconi, 2011 y Domeniconi; Orellano; Auderut & Ibaceta, 2012). Si bien, esta era una situación compartida con las demás escuelas normales de San Luis, interpretamos que para la UNCuyo y el IP no resultaba tolerable para la escuela normal bajo su dependencia. Al respecto, no era poco lo que ponía en juego la universidad. Su fundación había requerido una lucha de muchos años por parte de la clase política y la sociedad civil cuyana, y, en la hora actual, autoridades y docentes de la universidad luchaban por ganar un reconocimiento de su calidad académica por parte de la comunidad intelectual y, también, por parte de la sociedad.

Segunda etapa de propuestas formativas para el magisterio

La segunda etapa se inició a partir de la puesta en marcha de la FCE y de la implementación de nuevas políticas por parte del primer peronismo. Dichas políticas concibieron a la cultura y educación como bienes comunes y públicos que debían estar al alcance de todos los argentinos, contemplando especialmente al pueblo trabajador que no había sido reconocido como sujeto de derecho a lo largo de nuestra historia. A partir de esta concepción se encaró una reforma del sistema educativo, con énfasis en la formación de una conciencia histórica e identidad nacional, y en la universidad se otorgó mayor énfasis a la extensión universitaria.

Respecto a lo último, López (2013) retoma la crítica de Perón respecto de las universidades argentinas en un discurso de noviembre de 1947, en el marco de la puesta en marcha de la Ley 13031. En el mismo, el presidente destacó la insuficiencia de una formación universitaria eminentemente teórica y la necesidad de jerarquizar las actividades de extensión e investigación científica. Como parte de sus observaciones, el autor advierte en primer lugar que, en la nueva ley universitaria solo se menciona de manera explícita a la extensión en su artículo 99, en el que se establece la organización de “cursos populares de

extensión universitaria a cargo de profesores y alumnos”. En segundo lugar, destaca que en el artículo 1° de la Ley 14297 (1954), se plantea el concepto de “responsabilidad social” vinculado a las actividades de extensión, “relacionado con el desarrollo integral y la conciencia de docentes y estudiantes para servir al pueblo” (p. 5). En tercer lugar, aun cuando pone en duda que la extensión haya prevalecido como organizador de las actividades de contenido social en el ámbito universitario, como en el caso de la UBA, reconoce, siguiendo a Gotthelf (1992), que en el ámbito de la UNCuyo las actividades de extensión desarrolladas entre 1946 y 1955 siguieron “un proceso bastante activo” (p. 10).

Entre 1947 y 1955, hemos podido advertir que en las normativas dictadas por la UNCuyo (sede central) y la FCE sobre las ofertas de formación para el magisterio se hace visible una adhesión genuina o formal a la política educativa y extensionista del peronismo, lo que nos lleva a preguntarnos cómo se conformó el peronismo en la provincia y cómo pudo anclar en distintos ámbitos de la sociedad sanluiseña. Según Samper (2008), en San Luis el peronismo se conformó con dirigentes jóvenes del radicalismo, procedentes de la Unión Cívica Radical Junta Renovadora que se alinearon con el mismo. Debemos tener en cuenta que, para llegar al poder, Perón contó con el apoyo incondicional del sector obrero en las grandes ciudades, pero no en provincias como San Luis con escaso desarrollo de la industria, situación que motivó la necesidad de alianzas con dirigentes formados y con trayectoria política en los partidos tradicionales. Así, cuando se realizaron las elecciones de 1946 en San Luis, Ricardo Zabala Ortiz, de las filas de la Junta Renovadora, obtuvo el cargo de gobernador, pero a nivel nacional triunfó la fórmula Tamborini-Mosca y no la de Perón-Quijano. De este modo, según este autor, no se produjo una verdadera ruptura con la vieja política de cuño conservador y liberal, vigente en la provincia desde décadas atrás.

Entre 1947 y 1955, la FCE organizó y desarrolló conferencias enmarcadas en dos líneas formativas, una en los principios de la política educativa nacional y otra que respondía a los lineamientos universitarios locales. En la primera, hubo disertaciones para la difusión de la obra de gobierno, los principios de la reforma educativa y social, el Segundo Plan Quinquenal y las condiciones de desarrollo económico, teniendo en cuenta el rol otorgado a los maestros como difusores de la doctrina peronista. En la segunda línea, tal como se venía

haciendo desde 1940, se abordaron temáticas de diversas ciencias y disciplinas, cobrando especial importancia el tratamiento de problemáticas locales referidas a un mejor aprovechamiento de recursos naturales, entre otras.

En 1948, la creación del Instituto de Investigaciones Pedagógicas (IIP), en el ámbito de la FCE, trajo consigo cambios significativos que impactarían en las propuestas formativas para los docentes. Entre las diversas funciones del instituto, dos de ellas guardan específica relación con los objetivos de este trabajo: la realización periódica de jornadas educacionales que contemplaran a todos los niveles y sectores de enseñanza y la organización de cursos de perfeccionamiento para maestros y maestras especiales (de jardín de infantes y de enseñanza para niños con discapacidad). Estas acciones respondieron a necesidades y demandas locales, a políticas educativas nacionales y, también, a desarrollos teóricos de la pedagogía y de la psicología referidos a la educación de la primera infancia y la problemática de la discapacidad. En este sentido, la institución universitaria respondió a los lineamientos de una política nacional de expansión educativa, ofreciendo una posibilidad de ampliación de derechos a la educación de todos los ciudadanos.

Entre las primeras acciones del IIP, identificamos la realización de ciclos de conferencias pedagógicas y, desde 1949, la organización y dictado de cursos de especialización para el magisterio. También reconocemos que tres instituciones académicas quedaron bajo dependencia de dicho instituto, la Escuela de Verano para Maestros -creada a comienzos de 1948 y que funcionó hasta 1955-, la Escuela de Perfeccionamiento del Magisterio y el Centro de Estudios Sanluisenses. Estas nuevas estructuras y propuestas nos permiten pensar que hubo un crecimiento constante de la FCE y una preocupación y compromiso creciente con la formación de maestros y profesores, encontrando en la extensión universitaria la posibilidad de plasmar uno de sus propósitos institucionales.

Con referencia a la realización de los ciclos de conferencias pedagógicas, la información relevada en el diario *La Opinión* nos ha permitido identificar que entre 1948 y 1950 su realización tuvo lugar en localidades del interior de la provincia (Villa Mercedes, San Francisco, Concarán y Santa Rosa). En los mismos se abordaron, sobre todo, temáticas del campo de las ciencias de la educación, la filosofía y la psicología.

Los cursos de especialización para maestros se iniciaron en 1949 con el dictado de un curso para maestros de grado pre-escolar, seguido en 1950 por otro destinado a maestros de reeducación de “niños deficientes mentales y sensoriales”. Otros dos cursos fueron dictados en 1953, uno sobre “pedagogía vocal infantil” y un segundo curso para maestros preescolares, en la ciudad de Villa Mercedes. Estas ofertas fueron de especial relevancia dado que San Luis, como la mayor parte de las provincias del interior, no poseía instituciones formadoras de docentes para la educación de la primera infancia y tampoco para la educación de niños con discapacidad. Razón por la cual, eran maestras normales quienes se hacían cargo de su enseñanza, sin contar con las herramientas necesarias.

Entendemos que, mediante la organización y dictado de cursos de especialización, la FCE fue construyendo un espacio de poder en el campo de la formación docente que le permitió situarse y ganar reconocimiento en la sociedad sanluiseña y en el campo académico universitario. Durante el período que estudiamos nuestras instituciones universitarias se desarrollaron en dependencia de la UNCuyo, sin embargo, a lo largo del mismo, hemos advertido la construcción de una identidad propia que dio continuidad y solidez académica a la tradición normalista existente.

El primer curso de especialización para maestros preescolares fue reconocido por su trascendencia cultural y protocolizado en el marco de las actividades formativas de la Escuela de Verano³⁶. El programa del mismo contempló las necesidades de formación especializada por parte de las maestras de jardines de infantes, puesto que se incluyeron contenidos de ciencias y disciplinas referidos al desarrollo psicológico, la educación y cuidado de la salud de la primera infancia, como así también, sobre la historia y organización de los jardines de infantes, entre otros. Además de la asistencia a las clases teóricas, se estableció una instancia de “prácticas de la enseñanza” en una escuela de la ciudad, avanzando hacia una mayor exigencia académica.

Con similares características se dictó en 1953, un curso en la Delegación Universitaria de la ciudad de Villa Mercedes, en cuyo desarrollo se incluyó, como asesora técnica, a María Esther Oliva, maestra inspectora de Hogares y Jardines

³⁶ Resolución Rectoral N° 93, 24 de enero de 1949.

de Infantes³⁷. Consideramos que esta incorporación constituyó un reconocimiento de saberes prácticos sobre un campo que no estaba desarrollado.

El IIP avanzó en el ofrecimiento de propuestas de formación especializada organizando “un curso de especialización para Maestros de Reeducación, destinado a preparar docentes para el tratamiento pedagógico de niños deficientes mentales y sensoriales”³⁸. Fue un curso “acelerado” organizado en dos partes, una teórica en la ciudad de San Luis, y otra, de “práctica de la enseñanza”, en Mendoza. El programa incluyó contenidos sobre psicología y neuropsiquiatría infantil, ortofonía, pedagogía terapéutica, psicometría y biotipología, y su desarrollo estuvo a cargo de docentes de la FCE y reconocidos médicos de San Luis. Contó con el auspicio de la Dirección de Menores de la provincia y se le otorgó especial importancia, puesto que el Gobierno estudiaba la posibilidad de fundar una escuela para la educación de niños “deficientes” en 1951.

Por último, el “Curso teórico-práctico de Pedagogía Vocal Infantil” fue protocolizado por Resolución FCE N° 203/52³⁹ como “tarea de extensión universitaria para el verano 1952-1953”, y el responsable de su organización y desarrollo fue el profesor Alejandro Canale Canova. Nos interesa destacar que, en la resolución mencionada, se enfatizó el rol de la facultad como formadora del magisterio y el valor del arte en la formación pedagógica para el nivel inicial y primario. Si bien no se lo definió como un curso de especialización, por su nivel de especificidad y complejidad, interpretamos que ese fue el sentido que tuvo. El extenso programa de este curso incluyó contenidos que contemplaron temáticas de diversas ciencias y disciplinas, lo que nos ha permitido pensar que, muy probablemente, pudo existir una demanda institucional de una formación más sólida para quienes se desempeñaban como maestros de música en las escuelas primarias de San Luis. En este sentido, en una nota de la inspectora de Hogares y Jardines de Infantes dirigida al personal directivo y docente de la Escuela Provincial “San Martín”, advertimos una preocupación por asegurar la

³⁷ Resolución FCE N° 85, 24 de julio de 1953.

³⁸ Resolución FCE N° 112, 4 de mayo de 1950.

³⁹ Resolución FCE N° 203, 4 de diciembre de 1952.

asistencia al curso mencionado, puesto que se citaba al personal de la institución a una reunión a “efectos de dar cumplimiento a la Circular N° 47/12/XII/52, relacionada con la inscripción de una maestra por turno, a lo menos, en el ‘Curso Teórico-Práctico de Pedagogía Vocal Infantil’”, que comenzaría el 12 de enero del año siguiente (17 de diciembre de 1952).

Es importante destacar que en los cursos de especialización se plantearon situaciones en las que reconocemos una relación de colaboración entre la FCE, funcionarios provinciales de la cartera educativa y de la Dirección de Menores. Interpretamos que el estado provincial comenzaba a encontrar en la oferta formativa de la facultad una vía estratégica para ofrecer formación especializada, de gran necesidad e importancia, para maestras normales que se desempeñaban cumpliendo funciones docentes para las que no habían sido preparadas. Asimismo, pudimos establecer que los cursos de especialización tuvieron cierta continuidad luego del período que hemos estudiado, ya que, a comienzos de 1960, el Instituto de Investigaciones Psicopedagógicas bajo la dirección del Prof. Horas se hallaba dictando otro curso de especialización para maestras jardineras (Jardín de Infantes “Maestras Lucio Lucero”, Libro de Actas, Acta N° 1, 5 de febrero de 1960).

También en 1948, el IIP creó el Centro de Estudios Sanluiseños que se enfocó en el estudio de la realidad local y tuvo como función el dictado de conferencias y seminarios sobre la realidad local, en la ciudad capital y en localidades del interior provincial. Las charlas y conferencias estuvieron a cargo de docentes de la FCE, intelectuales del medio y funcionarios del gobierno local y fueron ofrecidas para un público amplio; sin embargo, podemos pensar que también se beneficiaron maestros y profesores sanluiseños. No obstante, como no constituyeron propuestas destinadas especialmente a brindar formación docente, no fueron analizadas en profundidad en nuestra investigación.

Asimismo, hubo propuestas de formación y capacitación que se inscribieron en el marco de la Escuela de Verano para Maestros, creada por el peronismo y que ancló en la UNCuyo. La Resolución Rectoral N° 54/48⁴⁰ fundamentó su creación en la necesidad de contemplar, especialmente, la realidad de aquellos maestros que, por diversas razones, durante el año escolar

⁴⁰ Resolución Rectoral N° 54, 15 de enero de 1948.

no disponían de tiempo para su formación. Se entendió que la universidad tenía el deber de proporcionar saberes y conocimientos que pudieran satisfacer toda inquietud cultural por parte de los maestros y, en una normativa posterior del mismo mes y año, la Escuela de Verano fue creada en San Juan y San Luis. Interpretamos que esta oferta formativa durante el receso de verano se inscribió en lineamientos de la política educativa del peronismo que, como señalamos, concibió a la educación como un bien común al que debían tener acceso todos los ciudadanos.

En San Luis, el dictado de los cursos de la Escuela de Verano se inició en febrero de 1948 y se desarrolló hasta el final del período estudiado. En el primer curso se otorgó prioridad al tratamiento de temáticas educativas, pedagógicas y culturales, se incluyeron clases referidas a temas locales y también sobre lineamientos de la política educativa peronista. Estas últimas fueron abordadas por el Dr. Juan C. Saá y el Prof. Plácido Horas, respectivamente. Al respecto, nos interesa destacar que el Dr. Saá se desempeñaba como delegado interventor de la FCE, es decir, el cargo de mayor jerarquía en la facultad y Horas era director del IIP y director técnico de la ENJPP. Así, entendemos que las posiciones ocupadas por ambos en la estructura universitaria confirieron autoridad y legitimidad a su discurso. Con referencia a los temas de sus conferencias, el Dr. Saá dictó una conferencia sobre la nueva ley universitaria, destacando la importancia de dar a la universidad una organización definitiva y acorde con un mundo que enfrentaba grandes transformaciones. Como expresión de apoyo a la misma, estimó que la Ley 13031 “vino a dar a la universidad, contenido, sentido argentino, espíritu de enseñanza e investigación y formación del ciudadano” (*La Opinión*, 18 de febrero de 1948). Por su parte, la clase de Horas trató sobre “El problema de una cultura argentina en el campo de la cultura occidental”. Este era un tema central de la política educativa peronista, sin embargo, su exposición no manifestó una adhesión explícita, semejante a la de Saá. Entre otros aspectos, hizo referencia a los vínculos de la cultura argentina con la cultura occidental, clásica y cristiana, heredada de España y con respecto al “problema de una cultura argentina”, realizó un detenido análisis histórico desde el siglo XIX y hasta mediados del XX. Consideró que, luego de la Primera Guerra, tanto la Argentina como América “dejaron de imitar a Europa y (...) fueron buscando su ser nacional auténtico, su sentido de vida, su destino

histórico”. Además, en lo que parece una cita textual, expresó: “Nuestro ser nacional necesita afirmar un estilo de existencia de patriotismo abnegado, sólido en disciplina por consenso de las conciencias libres y un orden económico y éticamente justo” (*La Opinión*, 26 de febrero de 1948).

Considerando entonces las temáticas de las disertaciones de ambos expositores, sus posiciones en la estructura universitaria local y el momento en que tuvieron lugar -a menos de dos años de iniciado el primer gobierno de Perón-, podemos suponer que cumplieron un papel estratégico orientado a que temas importantes de la política educativa peronista se tornaran más aceptables en el ámbito de la comunidad educativa local.

También en 1948 se creó una nueva institución destinada a brindar formación a maestros y profesores sanluiseños, la Escuela de Perfeccionamiento del Magisterio, que reemplazó a los cursos de perfeccionamiento para maestros, dictados hasta 1947 inclusive. Esta nueva institución quedó bajo la dirección del IIP y, para ello, se constituyó un Consejo Directivo que fue integrado por tres profesores titulares de la FCE, siendo uno de ellos el Prof. Plácido Horas, a la vez director del mencionado instituto.

En concordancia con los cursos anteriores, los destinatarios de la nueva oferta de la Escuela de Perfeccionamiento del Magisterio fueron alumnos del último año de las instituciones normalistas de la ciudad, maestros, profesores y personas interesadas en las temáticas a desarrollarse. Un elemento novedoso fueron las certificaciones otorgadas: certificados de asistencia y un “diploma de capacitación” a quienes aprobaron una monografía sobre algún tema del primer ciclo de formación. De este modo, la posibilidad de acceso a una certificación de mayor valor académico tuvo como requisito la aprobación de una instancia de evaluación que exigió poner en juego la capacidad de producción de un trabajo escrito. Entendemos que esta modalidad de evaluación fue parte de un programa formativo de mayor exigencia y complejidad en la organización de sus contenidos.

Como producto de la reconstrucción que pudimos realizar, los contenidos fueron organizados en cuatro ciclos, el primero de “Cultura Pedagógica”, el segundo de “Didácticas y Metodologías Especiales”, el tercero de “Cultura Argentina” y, por último, un ciclo dedicado a la realización de jornadas de debate, por parte de los docentes asistentes. Con referencia al tercer ciclo, destacamos

la inclusión de contenidos referidos a historia, literatura e historia de la educación argentina, lo cual se fundamentó en la importancia de “ofrecer al docente un conocimiento más amplio del espíritu, los valores y los rasgos del sentimiento y realidad nacional que tiene que incorporar a los alumnos” (*La Opinión*, 2 de septiembre de 1948). Interpretamos que dicha expresión dio cuenta de una adhesión formal o genuina a la política cultural y educativa peronista, al poner énfasis en la formación de una conciencia y espíritu históricos nacionales. Por último, consideramos que las jornadas de disputa sobre temas educativos y la propuesta de evaluación, constituyeron estrategias pedagógicas que buscaron desplazar a los docentes de la posición de receptores de conocimiento hacia un papel más activo. A nuestro entender, esto implicó unas mayores exigencias de acreditación por parte de la institución universitaria.

Además, la Escuela de Perfeccionamiento del Magisterio propuso un programa de formación más extenso, ya que durante 1948 fueron dictadas un total de 44 clases, de las cuales 19 correspondieron al ciclo de Cultura Pedagógica, 12 al de Didácticas y Metodologías Especiales y 13 al de Cultura Argentina. Asimismo, la estructura del plan de estudios nos permite pensar en la puesta en juego de dos lógicas formativas: desde lo general a lo particular y desde la teoría a la práctica. Como en oportunidades anteriores, por gestiones de las autoridades universitarias, se obtuvo el reconocimiento de los diplomas otorgados por parte del Consejo Provincial de Educación y, posteriormente, del Consejo Nacional de Educación.

Un aspecto a tener en cuenta fue la preocupación del IIP por el crecimiento de las propuestas, tanto en su cantidad, dado que se buscó beneficiar a un número creciente de docentes de toda la provincia, posibilitando el acceso a la capacitación, como en su especificidad y extensión. Entendemos que, de manera conjunta, se dio un proceso de consolidación de la institución universitaria en San Luis que ganó complejidad en sus estructuras académicas y diversificó sus funciones.

Para finalizar

Consideramos que, en las propuestas de formación y capacitación de maestros y profesores de parte de las instituciones universitarias dependientes de la UNCuyo en San Luis, se plasmó un proyecto de formación académica articulado

con una tradición normalista de largo arraigo, lo que otorgó continuidad a un legado cultural y educativo de la provincia. Este legado fue asumido con gran compromiso por autoridades y docentes en diferentes momentos, a partir de 1939. En este sentido, cuando fue creada la FCE, el Dr. Juan Saá expresó su voluntad para “hacer de la Facultad de Ciencias de la Educación la mejor Escuela formativa de maestros y de profesores con que cuente el país” (*Heraldo de San Luis*, 1° de enero de 1947).

El análisis realizado hasta el momento nos ha permitido identificar en la incorporación de la ENJPP a la alta casa de estudios, hacia fines de 1939, un acontecimiento de singular importancia, punto de emergencia de unas decisiones y propuestas destinadas a jerarquizar la formación del magisterio inicialmente enfocadas en su ámbito y, posteriormente, extensivas a los docentes de toda la provincia.

Al respecto, desde 1940 con la creación del Instituto Nacional del Profesorado, nuestras instituciones universitarias tuvieron un crecimiento sostenido, tanto en estructuras académicas como en propuestas formativas, en cuyo seno reconocemos la relevancia otorgada a las actividades de extensión con el propósito de brindar diversos conocimientos para la formación docente de maestros, profesores y estudiantes del último año de la carrera de magisterio. Actividades que se vieron incrementadas por las políticas implementadas por el peronismo, específicamente por lo establecido en la nueva ley universitaria con referencia a la importancia y compromiso social que se debía otorgar a las mismas.

Con referencia a la primera etapa analizada, identificamos la realización de conferencias, ciclos de conferencias y cursos de perfeccionamiento para maestros. En las conferencias se trataron diversas temáticas pertenecientes a diversas ciencias y disciplinas, que no tuvieron como especial destinatario a docentes, sino a un público amplio. En cambio, desde 1942 y hasta 1947 con los cursos de perfeccionamiento se inició una propuesta especialmente destinada a maestros y profesores que, como señalamos, evolucionó desde el abordaje de temáticas destinadas a brindar una formación general y básica hacia una oferta con carácter práctico, centrada en contenidos de matemática y lengua, de especial importancia para los maestros.

En el análisis de la segunda etapa advertimos una complejización de los cursos dictados, no solo en lo relativo a su organización y la secuencia de sus contenidos, sino también en las exigencias para su aprobación. Es así que identificamos partes teóricas y prácticas de enseñanza, trabajos finales con producción monográfica y participación en espacios de debate, lo que pensamos contribuyó a desplazar al docente de una posición de mero receptor de conocimientos.

Para finalizar, esta investigación acerca de las propuestas de formación y capacitación del magisterio sanluisense por parte de la UNCuyo en San Luis, nos lleva a preguntarnos sobre su continuidad/discontinuidad a partir del golpe de estado de 1955, al tomar en cuenta el profundo y perdurable enfrentamiento generado en la sociedad civil por las políticas del peronismo y el acentuado proceso de “desperonización” iniciado a partir de ese año, que tuvo especial expresión en el ámbito de la cultura y educación argentina (Puiggrós, 1996).

Según Buchbinder (2005), en el ámbito universitario el gobierno de la autodenominada “Revolución Libertadora” dio lugar a su desperonización mediante el accionar de los interventores designados, lo que resultó en un nuevo proceso de cesantías de docentes y personal administrativo, de algún modo comprometido con el gobierno derrocado. Se debían realizar nuevos concursos docentes y tras las nuevas designaciones, sancionar nuevos estatutos y elegir nuevas autoridades.

Asimismo, entre 1955 y comienzos de la década de 1960, tuvo lugar un proceso de renovación y modernización de las universidades en el que cobró énfasis la importancia de la investigación científica y tecnológica, la renovación de planes y programas, como así también el dar nueva organización a sus estructuras académicas. Dicho proceso no tuvo el mismo alcance e impacto en todas ellas, y en universidades del interior como Cuyo, fue limitado. Como producto del trabajo de archivo realizado en los diarios locales, hemos podido reconocer que, entre 1955 y 1957, en San Luis tuvo lugar una actividad destinada a investigar e identificar “colaboradores” del gobierno depuesto y también sobre los nuevos concursos docentes a realizarse en el ámbito de la UNCuyo.

Como señala Buchbinder, las actividades de extensión fueron parte de “los intentos de conformar un nuevo sistema universitario” (p.183), pero sin profundizar en esta cuestión. En el caso de la UNCuyo, no hemos podido

encontrar aún investigaciones sobre las actividades extensionistas luego del golpe del '55, lo cual hace que nos preguntemos acerca de los nuevos anclajes políticos y teóricos de las acciones de extensión universitaria llevadas a cabo, sobre las demandas y necesidades a las que se buscó responder y sobre el lugar para nuevas ofertas de capacitación y formación del magisterio sanluiseño. Como señalamos, a comienzos de 1960 el Instituto de Investigaciones Psicopedagógicas se encontraba dictando un nuevo curso de especialización para maestras jardineras, lo cual nos indica la importancia de avanzar en nuestra investigación con el propósito de continuar construyendo conocimientos sobre la historia social del magisterio en clave local.

Referencias bibliográficas

- Alliaud, A. (2007). *Los maestros y su historia. Los orígenes del magisterio argentino*. Granica.
- Auderut, O. (2017). Aspectos de la economía. Condiciones para el desarrollo del magisterio. En A. Domeniconi y O. Auderut (Comps.), *Tejiendo historias del magisterio. San Luis 1930-1955* (pp. 93-133). Nueva Editorial Universitaria, UNSL.
- Auderut, O. y Domeniconi, A. (2010). "Discursos y prácticas sobre la formación de maestros en la ciudad de San Luis". En *XVI Jornadas Argentinas de Historia de la Educación*. Sociedad Argentina de Historia de la Educación. Publicación digital.
- Auderut, O. y Domeniconi, A. (2011). "La incidencia del Instituto Pedagógico en la formación de maestros en San Luis entre 1940-1952". En *X Encuentro Nacional y IV Congreso Internacional de Historia Oral "Esas voces que nos llegan del pasado"*. Publicación en CD- ROM (pp. 1117-1130). Universidad Nacional de San Luis.
- Domeniconi, A. y Auderut, O. (2011). Investigar las prácticas de lectura durante la formación docente. Desafíos en lo teórico-metodológico. *Revista Argonautas*, 1(1), 129-141. <https://fchportaldigital.unsl.edu.ar/index.php/argonautas/article/view/455/412>
- Domeniconi, A. Orellano, A. Auderut, O. e Ibaceta, D. (2012). Las mujeres y la libre 'elección' del futuro profesional en la década del '30 en San Luis. En A. Domeniconi, O. Auderut y C. Funes (Comps.). *Tiempo, espacio y*

- realidad social sanluiseña. La ciudad en los últimos doscientos años* (pp. 212-227). Capítulo en E- book, 1° Edición. Nueva Editorial Universitaria, UNSL.
- Buchbinder, P. (2005). La renovación universitaria: 1955-1966. En *Historia de las universidades argentinas* (pp. 169-190). Sudamericana.
- Davini, M. (1997). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Paidós.
- Klappenbach, H. (1995). La Universidad de Cuyo: los orígenes. En H. Klappenbach, J. Marincevic, G. Arias y O. Berasaín de Montoya. *Crónicas de la vida universitaria en San Luis* (pp. 73-79). Editorial Universitaria, UNSL.
- López, M. (2013). Aproximaciones a la Relación Primer Peronismo-Extensión Universitaria. *Revista EXT* (4), 1- 13. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/ext/article/view/4036/pdf>
- Marincevic, J. y Centeno, R. (1993). “Directrices ideológicas en la fundación de la Universidad Nacional de Cuyo (1939)”. FCH, UNSL, Inédito.
- Puiggrós, A. (1996). *Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina*. Tomo VIII de Historia de la Educación en la Argentina. Galerna.
- Puiggrós, A. (1992) (Dir.). *Escuela, Democracia y Orden (1916-1943)*, Tomo III de Historia de la Educación en la Argentina. Galerna.
- Riveros, S. (2006). La formación de maestros en la Universidad Nacional de Cuyo: El caso de la Escuela Normal Superior ‘Juan Pascual Pringles’ en San Luis (1939-1951). En Roig, A. y otros, *La filosofía y la escuela*. Vol. 1. Coedición del PROICO N° 419301 y del Laboratorio de Alternativas Educativas (LAE), FCH, UNSL.
- Samper, O. (2008). La formación del peronismo en la provincia de San Luis. En Samper, J. y Samper, O. *San Luis. Apuntes para la historia de las ideas políticas* (pp. 9-83). Dunke.

Fuentes documentales

- Diario *Heraldo de San Luis* (1 de enero de 1947). San Luis, Argentina.
- Diario *La Opinión* (2 de septiembre de 1947). San Luis, Argentina.
- Diario *La Opinión* (18 de febrero de 1948). San Luis, Argentina.
- Diario *La Opinión* (26 de febrero de 1948). San Luis, Argentina.

Diario *La Opinión* (2 de septiembre de 1948). San Luis, Argentina.

Jardín de Infantes “Maestras Lucio Lucero” (5 de febrero de 1960). *Libro de Actas, Acta N° 1*. [Copia original en posesión de la institución, San Luis].

Universidad Nacional de Cuyo (1940). *Creación, organización y planes de estudio*. Talleres Gráficos Belmonte.

Capítulo VII

Las exigencias de formación de las primeras maestras de jardín de infantes, 1940-1950



Jardín de Infantes "Rosario Vera Peñaloza". Década de 1950.
Archivo de la institución: Libro Histórico.

CAPÍTULO 7

Las exigencias de formación de las primeras maestras de jardines de infantes en la ciudad de San Luis de los años 1940-1950

Orellano, Alejandra Ivon

Introducción

En este capítulo analizaremos las exigencias de formación que se les demandó a las maestras normales que optaron por desempeñar su labor en la primera escuela infantil de la ciudad de San Luis creada en el año 1939.

La inauguración del jardín de infantes “Maestras Lucio Lucero” (MLL) dio lugar a la creación de la primera institución educadora de la infancia menor de seis años en la ciudad de San Luis, convirtiéndose en un nuevo espacio de formación y de socialización laboral para aquellas maestras normales que optaron por educar a edades tempranas. Ponce (2018) explicita que durante la década de 1930 la educación de la infancia:

(...) estuvo signada por luchas pedagógicas-políticas, donde se destacaron las intervenciones de las kindergarterinas que se asociaron para difundir los alcances pedagógicos del Jardín de Infantes reclamando la intervención del estado en la propagación de los Jardines de Infantes y la formación de docentes especializados. Dichos reclamos comenzaron a ser escuchados y en 1938 se aprobó la apertura del Profesorado Sara Eccleston, que tendría como Departamento de Aplicación al Jardín de Infantes Mitre. (p.1)

A partir del trabajo realizado en el archivo del primer jardín de infantes de la ciudad de San Luis, identificamos la emergencia de espacios de formación destinados a estas maestras, tales como: conferencias pedagógico-didácticas, cursos de especialización, cursos de verano, jornadas organizadas por entidades gubernamentales, institucionales y del Instituto de Investigaciones Pedagógico dependiente de la Universidad de UNCuyo, sede San Luis, entre

otras, donde estas maestras pudieron adquirir aquellas herramientas necesarias para abordar prácticas educativas con niñas/os pequeñas/os.

Para esta producción, cobran relevancia los registros documentales del jardín de infantes MLL y los diarios locales de la época, puesto que entendemos que las fuentes de archivo nos permiten explorar las huellas del pasado y rastrear información relevante para el tema de investigación. Así, la descripción y el análisis de la información aportada por documentos oficiales gubernamentales e institucionales que se encuentran disponibles para su consulta, nos permitieron realizar algunas interpretaciones particulares y contextualizadas.

Cabe señalar que, sobre la temática de estudio de las exigencias de formación de las maestras de jardín de infantes en clave local, aún no se han encontrado investigaciones.

La formación específica de las maestras de jardín de infantes

Para comprender la emergencia de la formación de las primeras maestras de jardín de infantes de la ciudad de San Luis, resulta pertinente recuperar algunos acontecimientos de nuestro contexto nacional y provincial, ya que entendemos nos permitirá avanzar en el proceso de indagación de la trama socio-histórica y educativa que posibilitó la educación de la primera infancia y la formación docente específica en nuestra ciudad.

Durante la segunda mitad del siglo XIX, tuvo lugar la creación de las Escuelas Normales y la formación de maestros. En este marco de posibilidad histórica, podemos reconocer la fundación de dos Escuelas Normales que ofrecieron una formación y una posible salida laboral a los/as jóvenes puntanos/as. Según lo investigado al interior del PROICO 4-1118, algunas maestras normales egresadas de la Escuela Paula Domínguez de Bazán durante los años '50 recuerdan que realizaban sus prácticas de enseñanza de los últimos años de formación en el jardín de infantes de dicha institución.

En base a los aportes de diversos autores (Davini, 1995; Anzaldúa Arce, 1996; Bentolila et al., 2001; Terhart, 1987), podemos decir que la formación docente implica: el proceso de significación e interiorización de cuerpos teóricos de conocimiento, pautas de conducta, actitudes, creencias, estrategias y modelos de actividad docente que se van incorporando durante la formación inicial del magisterio y que se desarrollan durante el proceso de socialización

laboral que, lejos de abandonar la biografía escolar del sujeto en formación, se amalgama a ella de manera no siempre homogénea.⁴¹

Para Diker y Terigi (2008), junto con las Escuelas Normales se expande el sistema educativo elemental con el objetivo de alcanzar cierta cohesión social, integración política y preparación para las nuevas formas de producción que se venían gestando en nuestro país. Así emerge la necesidad de contar con:

la formación de los agentes (ahora laicos) que llevarán a cabo las funciones de modelado de la nueva configuración social, bajo un estricto control estatal. Se institucionaliza entonces, una de las piezas claves de la “maquinaria escolar”, la formación de docentes, bajo el imperio del control político del Estado y el control científico de la pedagogía, que definirán, de allí en más, la “misión del maestro”. (p. 30)

Es posible decir que, durante finales del siglo XIX, como parte del proyecto de educación popular de Domingo Faustino Sarmiento, se dio lugar a la creación del primer jardín de infantes y la formación docente Kindergarteriana. Según García (2012), las Escuelas Normales, creadas a partir de 1870, brindaron formación a las/os maestras/os de las escuelas primarias como también a quienes optaron por educar a la infancia menor de seis años. Harf, Sarlé y otras (1996) explicitan que durante el período que va desde 1870 a 1904, se gestó este nivel educativo y un posible campo de acción para las maestras de jardín de infantes. Con la finalidad de consolidar a esta institución educadora, Sarmiento convocó a maestras norteamericanas, entre ellas Sara Eccleston, quien promocionó las ideas filosóficas y pedagógicas de Federico Froebel (1782-1852) con respecto a la educación del niño pequeño. A partir de 1886 egresaron las primeras maestras de jardín de infantes, con un plan de estudio que quedó sin efecto al poco tiempo (Carli, 2005). Cabe aclarar que este plan estaba dirigido a quienes acreditaban el título de maestra normal.

Rodríguez (2020) en su análisis acerca del proceso de creación de jardines de infantes anexos a las Escuelas Normales, explicita que:

en los inicios, la Escuela Normal incluía en su estructura dos Departamentos: el Departamento o Curso Normal (nivel medio) donde se

⁴¹ Esta construcción se elaboró en el marco del PROICO 04-1118 “La formación de maestros en San Luis. Entre la expansión educativa y la agonía del normalismo”.

cursaban las carreras de Magisterio y/o Profesorado, y el Departamento o Escuela de Aplicación anexa (primaria y/o Jardín), en la cual los aspirantes a maestros y/o profesores realizaban la observación y la práctica pedagógica. El/la director/a de cada EN era la máxima autoridad, a la que se subordinaban el/la regente de primaria y la directora del Jardín (esta última era siempre mujer). (p. 68)

Según Pruzzo (2010), históricamente la formación docente contó con el Departamento de Aplicación en las Escuelas Normales, donde las/os futuras/os maestras/os realizaban prácticas de enseñanza en las aulas de las escuelas primarias y en algunos casos en los jardines de infantes. Prácticas que, al parecer de Pruzzo, implicaban modelos de formación unidireccional y de aplicación del saber teórico en el desarrollo de las prácticas áulicas.

En este contexto, Rodríguez (2020) diferencia dos ciclos, por un lado, aquel que se extiende desde 1884 a 1905, cuando se fundaron alrededor de 15 jardines de infantes; y el período que va desde 1937 a 1945, en el que se crearon otros tantos. “Entre 1906 y 1936 el Estado nacional no creó ningún Jardín por las críticas que recibía, pero sobre todo por razones presupuestarias, dándole prioridad al nivel primario, que era obligatorio”. (p. 68)

A partir de lo mencionado, podemos decir que las primeras maestras, egresadas y especializadas en la educación de la infancia menor de seis años, se encargaron de promocionar el jardín de infantes en varias provincias de nuestro país. Iniciados el 1900, el jardín de infantes y la formación docente atravesaron un marco de debates y polémicas en torno a su carácter educativo o doméstico-familiar, declinando finalmente en el cierre del profesorado de Kindergarten.

Durante los años '30 se retomó y sistematizó la formación docente a través de la fundación del Instituto Nacional Superior del Profesorado de Educación Preescolar “Sara Chamberlain de Eccleston” que cobró una importancia capital, ya que se encargó de brindar formación especializada a maestras provenientes de diferentes puntos del país. Asimismo, se creó la Asociación Pro-difusora del Kindergarten, que buscó resaltar el valor educativo de los jardines de infantes.

Advertimos que durante este período el Estado impulsó la educación de la infancia a través de la promoción de acciones políticas, asistenciales y educativas incluyéndose a los sectores más pobres. En este sentido, en el año 1938 en Buenos Aires se creó el jardín “Mitre” con el objeto de atender la problemática de estos niños, mediante prácticas higienistas y de prevención. Ponce (2017) señala que la creación de este jardín permitió que el Estado interviniera a través de políticas educativas integradas con las sociales que fueron la antesala de las decisiones que algunos gobiernos se animaron a implementar en el futuro.

Por otro lado, se fundó el Instituto “Félix Bernasconi”, bajo la dependencia del Consejo Nacional de Educación, como respuesta a la lucha realizada por las maestras que integraron la Asociación Pro-Difusión del Kindergarten, en torno a la educación de la primera infancia y la formación docente.

Según lo expresa Ponce (2006), para el ministro de Instrucción Pública, Jorge de la Torre, en este período el nivel inicial retoma el impulso perdido de comienzos de siglo, puesto que se crea un profesorado de jardín de infantes y se otorga reconocimiento a los cursos de capacitación. De este modo, el dictado de cursos sobre temas, tales como: pedagogía, historia de la pedagogía, psicología, dibujo, entre otros contenidos, intentaron ser disparadores de nuevas prácticas pedagógicas, más modernas y adecuadas a los niños pequeños.

El primer jardín de infantes en la ciudad de San Luis

En el año 1939, en la ciudad de San Luis se fundó el primer jardín de infantes MLL, dando lugar a la emergencia de una formación específica para aquellas maestras normales que optaron por educar a las primeras edades.

Según lo registrado en el libro histórico de este jardín, su inauguración fue un acontecimiento relevante para la época. Al evento asistieron autoridades provinciales, el gobernador Toribio Mendoza y su esposa Quintina Acevedo de Mendoza⁴², ministros, el intendente municipal, el intendente general de Policía, la presidenta de la Asociación Pro-difusión de los Kindergarten, miembros de la

⁴² En un trabajo anterior Orellano, A. (2018) “(Des) Tejiendo la emergencia de la educación de la primera infancia. Argonautas, Vol. 8, No 10: 51 – 65” se profundiza acerca de su aporte a este nivel educativo.

Iglesia, civiles y militares. En este marco, el presidente del Consejo de Educación, Dr. Moisés Montero Mendoza, se expresó del siguiente modo:

Inauguramos un “Jardín de infantes” poniendo en el acontecimiento, toda la emoción y ternura que nos despierta, el contacto con la 1° infancia, esa edad incierta que, para el pedagogo y el hombre de gobierno, representa un hondo problema social, con proyecciones tan complejas y múltiples, que solo la moderna ciencia de la educación llega a preveer, pues que en él va involucrada la modelación espiritual de la mujer y del hombre del mañana. (Heraldo de San Luis, 30 de noviembre de 1939)

A partir de lo expresado por este funcionario, podemos decir que la infancia y la educación de la primera infancia comenzaron a ser consideradas por el estado provincial, asumiendo que se configuraba en una problemática social que debía ser atendida si se pretendía garantizar un proyecto futuro. En este sentido, advertimos que en sus palabras emerge una concepción de infancia como futuro, como proyecto, que se desprende de aquel sentimiento moderno que permitió visualizar al niño como sujeto social y carente, necesitado e incompleto y no como un adulto pequeño.

Para Southwell (2019) el siglo XX es el siglo de los niños, ya que no solo adquirió un lugar como sujeto de derechos, sino que también se desplegaron un sinnúmero de instituciones y prácticas que buscaron atender, cuidar y generar espacios de participación en la vida social. Al respecto, Montero Mendoza expresa: “Un Kindergarten es un rayo de luz, para el mundo que a menudo ha ignorado al niño” (Heraldo de San Luis, 30 de noviembre de 1939).

Interpretamos que este jardín de infantes no solo formó parte de una política estatal, sino que puso en juego prácticas individualizadoras que, en clave pedagógica, permitieron controlar, vigilar y corregir comportamientos adecuados como delimitar los inadecuados.

Desde sus inicios esta institución estuvo a cargo de maestras normales que optaron por educar en este espacio educativo. Maestras que eran portadoras de saberes pedagógico-didácticos para ejercer en escuelas de educación

primaria, pero no para educar a niños de edades inferiores a los 6 años. En este marco cobran relevancia las palabras de Montero Mendoza:

(...) Ojalá, las manos seguras y expertas que cuidarán este invernáculo, de pequeñas almas, no olviden, ni por un instante, que el caudal que se les confía, es el tesoro de nuestro futuro social.

No he de dar más largueza, a mis palabras, para explicar el significado pedagógico de un Kindergarten que, como escuela de infantes, ideara el gran Froebel en el pasado. (Heraldo de San Luis, 30 de noviembre de 1939)

En lo expresado analizamos el valor asignado a las/os maestras/os formadas/os, ya que eran las/os encargadas/os tanto de transmitir los principios de una cultura legítima a los niños menores, como de llevar a cabo el legado de Federico Froebel acerca de la importancia de educar desde temprana edad. Así, esta nueva institución, entendida como invernáculo donde los niños residen como plantas y el maestro como el jardinero de ese jardín, será el espacio propicio para brindar enseñanza y para que puedan adquirir aquellos saberes necesarios que aplican en su vida futura (Lionetti, 2007).

Cabe señalar que este jardín, durante su etapa fundacional, se sostuvo por la tarea realizada por dos maestras normales que no solo dieron lugar a la organización pedagógica y administrativa de las primeras salas, sino que impulsaron cierta formación específica a partir de la observación del funcionamiento de instituciones de provincias vecinas y de la participación en espacios de formación. María Ester Oliva, primera directora y maestra de esta escuela, entre otras acciones, visitó el jardín de infantes de la ciudad de Villa Mercedes⁴³ y el jardín de infantes “Merceditas de San Martín”, en la ciudad de Mendoza, para observar el modo de trabajo y recabar información necesaria para poder llevar adelante su función de Kindergarteniana.

Según el trabajo de archivo realizado en diferentes escuelas de la ciudad, es posible identificar dos etapas de desarrollo de la educación infantil durante el

⁴³ Según la información obtenida hasta el momento, es posible decir que la creación de las primeras salas de jardín de infantes de esta localidad se produjo durante el año 1934 en la Escuela Normal “Juan Llerena”

período que se extiende entre 1940 y 1950. Por un lado, se encuentra la etapa fundacional, que se inicia en el año 1939 con la creación de la primera escuela infantil, jardín de infantes MLL y se extiende hasta 1949. Destacamos que hasta finales de los años 1940 no se dio lugar a la creación de nuevas salas de jardín ni instituciones que ofrecieran educación y atención a la primera infancia de nuestra ciudad. De los registros encontrados, este jardín -en sus inicios- solo atendió a niños de reconocidas familias de la sociedad de la época, quienes advirtieron la importancia de este espacio para la educación de sus hijos. La inclusión de otros sectores se produjo en años posteriores. Por otro lado, identificamos una segunda etapa que hemos denominado de expansión, y que se extiende desde 1949 hasta 1957 donde se produce un avance importante en cuanto a nuevas salas de jardín de infantes.

1° Etapa fundacional: Creación del primer jardín de infantes de la ciudad de San Luis		
Escuela	Año de creación	Primeras maestras a cargo de las salas de jardín de infantes
Escuela Infantil N°1 "Maestras Lucio Lucero"	1939	María Ester Oliva
2° Etapa de Expansión de salas de jardín de infantes		
Escuela N° 314 "Provincia de La Rioja"	1949	María Ester Poblet de Perellada Leila E. de Paez M. de Rodriguez
Escuela Normal "Paula Domínguez de Bazán"	1950	Angela Sotile Noemí Moyano Liliana Arias (Maestras de Música)
Escuela Provincial N° 3 "Manuel Belgrano"	1951	Celia Chediak
Escuela N° 312 República de Chile	A partir de la lectura de los registros documentales con los que cuenta la institución, es posible decir que la primera sala de jardín de infantes se creó entre 1948 y 1950.	Delia Funes

Centro Educativo N° 1 "Juan Pascual Pringles"	Aún no hemos podido definir con exactitud la fecha real de creación. Por la información recopilada hasta el momento, podemos decir que se creó en el año 1955.	Yolanda Pagano
Escuela N° 2 "Bernardino Rivadavia"	1952	
Jardín de Infantes N° 4 "Rosario Vera Peñaloza"	1957	Adela Quevedo de Garcia Carmen A. Ojeda de Sosa

Como se describe en el cuadro que hemos incluido, durante esta segunda etapa se anexan salas de jardines de infantes en la Escuela Normal "Paula Domínguez de Bazán", a las escuelas provinciales y nacionales de la ciudad, como también a la Escuela Normal de la localidad de San Francisco⁴⁴ y, además, tiene lugar la creación de la segunda escuela infantil. Lo señalado nos ha permitido reflexionar acerca de la relevancia político-social que se le otorgó a la educación de la primera infancia y a su incorporación como parte del sistema educativo de la ciudad de San Luis.

Creemos que estas ocho nuevas salas de jardín, incluida la segunda escuela infantil, posibilitaron que las infancias de otros sectores sociales pudieran tener acceso a una educación temprana. Cabe señalar que estos espacios educativos se ubicaron al interior de las escuelas primarias provinciales y nacionales de los alrededores de la zona céntrica de la ciudad.

Es importante resaltar que este proceso de expansión se produjo en el marco del primer gobierno peronista. Según Carli (2005), este gobierno

⁴⁴ Cabe decir que en San Francisco del Monte de Oro, la primera sala de Jardín de infantes se creó en el año 1956 en el marco de este periodo de expansión de la educación infantil.

estableció nuevas relaciones entre infancia, sociedad y Estado. Durante la gestión del ministro de Educación, Oscar Ivanissevich, en el año 1948 se produjo un crecimiento de los clubes escolares, vacaciones útiles y sobre todo una importante expansión de los jardines de infantes.

Para Maidana y Marciel (2018):

El Primer Plan Quinquenal del gobierno establece que la enseñanza obligatoria, gratuita y gradual comprende al niño desde los cinco años de edad. Ubica con dos años el ciclo de preescolar, considerándolo el primer eslabón de la Educación Popular (...) basado en la formación de la infancia para: el sagrado culto a la familia, a la patria y a Dios. (p.95)

Comprendemos que este avance en la educación de la primera infancia formó parte de una política educativa estatal que buscó garantizar la democratización del acceso de todos los sectores de la sociedad a los diferentes niveles del sistema educativo. Según Ponce (2018), para este gobierno:

Es mediante la intervención pedagógica desde los primeros años de vida que se va formando la personalidad de los alumnos, paso necesario para moldear el nuevo ciudadano político, y desde donde se brinda la oportunidad de homogeneizar a las generaciones del futuro, para formar parte del cambio generacional (...). (p.84)

Bajo este novedoso proceso de crecimiento educativo en la ciudad de San Luis, no solo las infancias y sus familias contaron con un nuevo espacio educativo, sino que las maestras que optaron por educar a estas primeras edades, tuvieron la oportunidad de insertarse laboralmente en otro nivel del sistema educativo y de acceder a otras experiencias de formación.

Las exigencias de formación docente para las maestras que optaron por educar a la primera infancia

Como lo señaláramos con anterioridad, las primeras maestras que iniciaron la tarea de educar a estas/os niñas/os -durante el periodo que se extiende entre 1940 y 1950- no acreditaron una titulación específica, siendo el título de maestras

normales el habilitante para la docencia en jardines de infantes. Dicha formación se fue enriqueciendo y especializando mediante una serie de instancias de formación pedagógica específica. Consideramos que la formación alcanzada por estas maestras durante el proceso de socialización laboral en el jardín de infantes MLL, implicó ciertas demandas provenientes de entidades públicas e institucionales que devinieron en exigencias en cuanto a la adquisición de herramientas teóricas y prácticas necesarias para educar a estas edades. Así, las exigencias refieren al cumplimiento de determinadas acciones y/o requisitos solicitados para alcanzar un fin o en virtud de una causa.

A partir de lo analizado por Anzaldúa Arce (1996) con respecto a la formación docente, se ponen en juego un sinnúmero de exigencias tanto en la formación para ser docente como durante el desempeño profesional. Las exigencias impuestas durante el proceso de formación inicial se dirigen a la adquisición de herramientas teóricas y técnicas necesarias para ejercer la tarea de educar y, en el caso de la formación que se lleva a cabo dentro de la propia práctica, entre otras cuestiones, se promueven espacios de formación donde las/os maestras/os pudieran aprender nuevos conocimientos y perfeccionar los ya adquiridos.

Con respecto a las exigencias que se impusieron a las maestras normales que optaron por trabajar en jardines de infantes, es posible pensar que las mismas formaron parte de un dispositivo de regulación de la práctica docente que, según Imen (2008), surgieron con el objetivo de evitar la emergencia de prácticas contestatarias, operaron y resolvieron "(...) sobre la atribución de responsabilidades; que definen los ámbitos de gobierno (y por tanto de decisiones) y desarrollan la creación de dispositivos que condicionan la relación pedagógica" (p. 408). De este modo, entendemos que las demandas devenidas en exigencias cobraron un significado político-normativo que, posiblemente, tiñó los modos de ejercer la tarea educativa.

Las exigencias de la formación inicial de estas maestras quedaron reducidas a la adquisición de aquellos saberes y conocimientos curriculares ofrecidos para el desarrollo de la educación elemental. En este sentido, cabe preguntarse cómo se fueron gestando estos modelos docentes de carácter práctico de las maestras que ejercieron en este primer jardín de infantes,

teniendo en cuenta que su formación teórica y práctica no se encontraba ligada a la educación de niños menores de seis años.

En cuanto a la socialización profesional, estas exigencias se transmitieron tanto en el espacio institucional como en aquellas otras instancias consideradas por entidades gubernamentales, en las que las maestras se insertaban para llevar a cabo su trabajo docente, poniendo en juego los aprendizajes prácticos, sociales, académicos y experienciales (Rodríguez, 2002) adquiridos durante la formación inicial.

Para Davini (2015) algunos de los aprendizajes alcanzados en torno a la práctica se producen en las capacitaciones, definidas como aquellas “acciones intencionadas y planeadas que tienen por misión fortalecer conocimientos, habilidades, actitudes y prácticas que las dinámicas de las escuelas y organizaciones no proveen (...)” (pp. 157-158) y que posibilitan la adquisición de nuevas herramientas y su posible transferencia a la práctica.

Advertimos que estas primeras maestras -iniciadoras de un proceso de formación continua durante su desempeño laboral- participaron de acciones formativas y de capacitación que, en un primer momento, se generaron a partir de conferencias pedagógico-didácticas y de aquellas propuestas impulsadas desde la UNCuyo, sede San Luis, como jornadas pedagógicas y cursos para maestras/os de preescolares, cursos de verano, entre otros espacios. En estas capacitaciones se abordaron diversos temas que tuvieron como propósito alcanzar cierta especificidad en la formación en cuanto a lo pedagógico-didáctico, metodológico, disciplinar, que presumimos proporcionaron otros modos de desarrollar procesos de enseñanza y aprendizaje, acordes a las características de los niños y niñas que asistían a las salas de jardín de infantes.

Con respecto a la participación de las maestras en conferencias pedagógico-didácticas, podemos analizar que en algunas ocasiones acudían como disertantes en torno a la educación de la infancia y, en otras, como asistentes a estos cursos y conferencias, registrando la información ofrecida para luego transmitirla a través de la lectura de comentarios a las colegas ausentes. En cuanto a la disertación de conferencias pedagógico-didácticas, podríamos caracterizarlas como aquellas instancias en las que las maestras desarrollaban un tema específico en un evento que se realizaba en la propia institución.

En el día de la fecha, y por Resolución de Inspección Técnica General, se realizó, a las 18 hs., en el local de la escuela, la conferencia didáctica, desarrollada por la Vice-Directora, Sra. Filomena Cristina Speciale de Giboin Cuyo tema es: “el Trabajo manual en el jardín de infantes. Conceptos pedagógicos; necesidades de la concurrencia de los aspectos educativos y utilitarios”. (Acta N°17, 25 de junio de 1948)

Cabe señalar que los temas sobre los que disertaron estas maestras y autoridades tenían relación con aspectos ligados a la metodología de la enseñanza en el jardín y a la pedagogía específica. En los registros hallados se destaca la importancia de la cooperación y sus principios, entendidos como contenido que le correspondía a la maestra de preescolar brindar a sus alumnos; la “iniciación en el dibujo”, definido como el principal recurso con el que cuenta la maestra para la enseñanza de niños pequeños; el “trabajo manual y la colaboración entre la escuela y el hogar”, destacándose por su relevancia en cuanto a que la tarea pedagógica se ve atravesada por estas problemáticas. Estos temas eran desarrollados por el personal docente y directivo de la institución:

(...) La Sra. Directora designó a las docentes que dictarán conferencias didácticas en este nuevo ciclo, y que son ... lo que se hará de acuerdo al orden que se establezca, y los temas serán propuestos por los conferenciantes a consideración de la dirección. (Reunión, 1 de septiembre de 1949)

Estas conferencias fueron autorizadas y avaladas por la Inspección Técnica General, entidad pública dependiente del Honorable Consejo de Educación de la provincia, en temas vinculados con la política educativa de la época. Por otro lado, comprendemos que, para las disertantes, este aval institucional implicó un reconocimiento a sus propios saberes y experiencias construidas en torno al jardín de infantes, válidos de ser transmitidos a otros docentes y personal de la educación de la infancia.

Por otro lado, las maestras asistían a las conferencias y tomaban nota de lo disertado para luego transmitirlo a la comunidad docente, a través de la lectura de comentarios. La asistencia a estas conferencias las organizaba la directora

de la institución, quien designaba a una o dos docentes por escuela donde se llevarían a cabo las mismas: “Comunico a Uds. que a las 17 horas se realizará una reunión para dar a conocer el plan de conferencias didácticas (...)” (Circular N°15, 28 de agosto de 1948).

En los registros de comentarios se deja constancia de que estas conferencias referían a temas diversos, que no necesariamente implicaban la especificidad del jardín de infantes, sino que se abordaban problemáticas de la escuela primaria, metodologías de trabajo, pedagogía general, campos disciplinares como la historia, geografía, entre otros.

A continuación, se explicita una de las propuestas de conferencias a las que debían asistir estas maestras:

En el mes de octubre de 1949 la Srta Nelly C. de Amieva realiza la lectura de comentarios de la conferencia didáctica realizada por la Sta. Rosario Nicotra en la Escuela N° 2 Rivadavia, acerca del tema “Enseñanza e importancia de las manualidades en los grados inferiores. (Reunión, 4 de octubre de 1949)

El tema de esta conferencia refiere a un aspecto de la enseñanza en los primeros grados de la educación primaria, dirigido explícitamente a maestras de este nivel. Sin embargo, esta invitación y participación incluye a las docentes de este jardín, lo que nos permite reflexionar acerca de la preocupación por ofrecer herramientas a las maestras de los distintos niveles y, por otro lado, sobre la dificultad de reconocer las particularidades y diferencias con la educación elemental.

En lo analizado, identificamos que el trabajo manual era recurrente en la oferta de capacitación docente. El valor otorgado a esta temática tenía relación con el proyecto educativo peronista y con el propósito de formar ciudadanos útiles desde los primeros años. El jardín de infantes debía intervenir con contenidos político-pedagógicos que posibilitaran una educación práctica, esperando formar un futuro trabajador obediente (Maidana y Marciel, 2018).

Retomando la importancia otorgada a los registros de comentarios realizados por las maestras luego de asistir a una conferencia, reconocemos que se convirtieron en un dispositivo clave para dejar asentado lo transmitido por un

especialista y también un recurso valioso para que las maestras recibieran la información lo más detallada posible, de manera segura y con un mayor alcance. Podríamos decir que este modo de propiciar la circulación de información posibilitó que ciertos saberes y prácticas se pudieran actualizar y poner en juego otros modos de hacer en el jardín de infantes.

También relevamos que estas maestras debían asistir a un curso de especialización para docentes de preescolar dictado por la UNCuyo, sede San Luis. El diario oficial *La Opinión* nos ha permitido recabar información sobre esta oferta de capacitación destinada a estas maestras. En diversas notas periodísticas de los años en estudio advertimos una importante convocatoria a cursos de capacitación y conferencias destinados a las/os maestras/os sanluiseñas/os, entre las que se incluye a las maestras de preescolar. En el diario *La Opinión* del 17 de enero de 1949 se convoca a las maestras a realizar un curso de especialización de preescolar:

El próximo lunes a las 10:30, se efectuará en el aula magna del Colegio Nacional el acto de inauguración del Curso de Especialización para maestros de preescolar que organiza el Instituto de Investigaciones Pedagógicas de la Facultad de Ciencias de la Educación.

Según se describe en otra nota del día 9 de marzo de 1949:

Con una sencilla ceremonia a efectuarse el sábado 12 a las 9.30 en el Salón de Actos del Colegio Nacional, se clausurará el Curso de Especialización para Maestros Pre-escolares, aspecto docente que constituyó la manifestación local de la Escuela de Verano que propicia la Universidad como modo de extensión universitaria.

Esta especialización destinada a las maestras de preescolar formó parte de uno de los cursos de verano organizado por el Instituto de Investigaciones Pedagógicas de San Luis dependiente de la UNCuyo. Auderut (2020) en su trabajo de investigación doctoral acerca de "La Universidad Nacional de Cuyo y las políticas educativas para la formación y capacitación del magisterio en San Luis (1939-1955)" analiza que:

la creación de la Escuela de Verano para Maestros (EVM) por parte de la UNCuyo tuvo lugar a comienzos de 1948, con el propósito de ofrecer a los maestros una instancia de formación durante sus vacaciones considerando que, por diversas razones, durante el año escolar no disponían de tiempo para ello. (p. 82)

Para la autora estos cursos permitieron a los maestros acrecentar su formación pedagógica, y a la UNCuyo "(...) afianzar su posición como institución destinada a ejercer una importante función espiritual en la región cuyana" (p. 66).

Remarcamos la importancia de estas capacitaciones para estas maestras, puesto que la obtención de dicha titulación significaba un posible puesto de trabajo. En una nota del diario se detalla: "Como ya lo hemos destacado los certificados que se otorgan a aquellos que cumplen con las disposiciones será considerado por las autoridades de la provincia para la provisión de cargos en la enseñanza del pre-escolar" (*La Opinión*, 17 de enero de 1949).

Interpretamos que, para quienes optaron por trabajar en el jardín de infantes, aprobar este curso de especialización se convirtió en una exigencia para obtener un cargo docente, porque se tendría en cuenta al momento de la distribución de cargos y porque, además, a través de esta propuesta el estado provincial definía la necesidad e importancia de la formación docente continua y específica.

En la circular N° 1 del 10 de enero de 1949 de la Escuela Maestras Lucio Lucero se señala lo siguiente: "(...) Los certificados que otorgue la Facultad a quienes aprueben estos cursos son reconocidos por el H. Consejo de Educación de la Provincia". Cabe aclarar que la relevancia otorgada a la acreditación y certificación de los cursos destinados a estas maestras formaron parte de un reconocimiento de aquellos saberes mínimos que debía poseer la maestra de preescolar para iniciar la tarea de educar a niñas/os pequeñas/os, y también un reconocimiento del Consejo de Educación de la provincia con respecto a la tarea realizada en este nivel educativo.

El tiempo estipulado para el dictado de este curso fue de dos meses, periodo pertinente para llevar a cabo "(...) un trabajo intensivo y entusiasta que

ha permitido una mejor preparación técnica, teórica y práctica a los docentes” (*La Opinión*, 9 de marzo de 1949). Según Auderut (2020):

(...) la ausencia de una oferta institucional para la formación de maestras de jardines de infantes y la necesidad de conocimientos especializados por parte de las docentes que se desempeñaban en estas instituciones, constituyeron dos aspectos de la situación de ese nivel educativo que permiten explicarnos la construcción de unos espacios de formación comunes, destinados a transmitir y compartir conocimientos entre pares, con la intervención táctica del organismo de gobierno escolar (...). (p. 92)

Analizamos que esta instancia de formación tuvo como finalidad ofrecer una titulación específica y también ampliar el campo del “saber humanístico de cultura general” de estas maestras (*La Opinión*, 9 de marzo de 1949). Así, el plan de estudios estipulado para esta capacitación comprendió diversas materias que estuvieron a cargo de profesores de la Facultad de Ciencias de la Educación:

(...) Se dictaron las siguientes disciplinas: pedagogía general a cargo del Prof. Humberto Mario Lucero; pedagogía especial, prof. Yolanda Rigau; historia y organización de los jardines de infantes, prof. María Nieto Quero; nociones de pediatría, prof. Dr. Víctor Spadaro; psicología infantil y expresión infantil, prof. Plácido Alberto Horas. Hubo también seis sesiones dedicadas a comentar y enseñar música y canciones para niños, dadas por el prof. Rodolfo Kaiser Lenoir, y otras tantas reuniones sobre educación física infantil a cargo de la prof. Olga Hauría. Colaboró en la dirección de las prácticas pedagógicas la Sra. Teresa Speciale de Giboín. (*La Opinión*, 9 de marzo de 1949)

Como se describe, el plan estaba integrado por nueve asignaturas y un espacio de prácticas pedagógicas que apuntaba a promover la especificidad en la formación docente para maestras de jardines de infantes. Se abordaron problemáticas inherentes a la pedagogía, la psicología, la historia de la

educación de la infancia, el discurso médico y de expresión musical y corporal. Retomando a Harf y otros (1996) acerca del proceso de periodización de la educación inicial en Argentina, durante los años 1936-1937 a 1960 en el Instituto Sara Eccleston, se implementó una formación docente especializada para aquellas egresadas de Escuelas Normales Nacionales que incluía materias similares a las mencionadas en este curso de verano.

Lo señalado nos permite interpretar ciertas líneas de continuidad entre lo acontecido en la capital de nuestro país y la provincia de San Luis, puesto que aquello que debían saber las maestras de jardín para ejercer en estas primeras salas debían ser contenidos que priorizaran al niño, su educación y su cuidado, enfatizando en un saber hacer. Según Fernández y Pineau (2009) en este contexto “Los Jardines de Infantes provinciales se presentan como importantes laboratorios educativos con un muy fuerte contacto con los adelantos pedagógicos de la época, basados en una noción de “educación integral” en los que se destaca la formación artística y física” (p. 9).

Retomando los análisis planteados por Auderut (2020) con respecto a este curso de especialización, es posible decir que por primera vez en el ámbito de la formación docente se llevaron a cabo prácticas de enseñanza que pudieron convertirse en una experiencia enriquecedora y potenciadora de nuevas prácticas educativas para el jardín. Según la autora, esta propuesta reprodujo “(...) una concepción de la formación docente que plantea una aplicación de la teoría en la práctica de enseñanza” (p. 93), ya que las docentes luego de asistir a las clases de teoría dictadas por los profesores de la Facultad de Ciencias de la Educación, se insertaban en el ejercicio de las prácticas de enseñanza.

Reconocemos la complejidad que presentó el desarrollo de este plan de estudio, no solo por la densidad de los contenidos a enseñar y aprender, sino por el acotado tiempo en el que se llevó a cabo.

Otro de los cursos de verano de capacitación docente destinado a las maestras de preescolar fue el curso de enseñanza de religión y moral, que se dictó “(...) en la Escuela Normal de Maestras. Lunes, miércoles y viernes de 9,30 a 10,30” (Circular N°1, 10 de enero de 1949). Según se detalla en el diario *La Opinión* del día 8 de enero de 1949 este curso fue:

Organizado por la Corporación de Maestros y profesores de Religión y Moral de esta ciudad (...) [*y tuvo como objetivo*] reavivar en los docentes de San Luis el conocimiento de las nociones fundamentales de nuestra Religión y además otorgar a aquellos que lo deseen un Certificado de Aptitud luego de haberse sometido a las exigencias de un breve examen.

Identificamos que los temas de religión y moral formaron parte de los principios rectores del proyecto educativo peronista durante sus primeros años de gobierno. Así, la formación de maestros debía incluir contenidos ligados al conocimiento del niño y metodologías de trabajo, como también aquellos vinculados a "(...) valores morales, religiosos, patrióticos y políticos" (Somoza Rodríguez, 2006, p. 155). De este modo, para quienes optaron por educar a las primeras edades, formarse en contenidos específicos de la fe católica se tornó un saber esencial.

Otra de las exigencias a las que debían responder estas maestras tuvo relación con su participación en las Jornadas pedagógicas de Cuyo, organizadas en nuestra ciudad en el año 1952. Según se describe en el registro de reunión del día 22 de octubre de 1952, la directora del establecimiento comunica a la comunidad docente, especial y administrativa asuntos de gran relevancia, entre los que se destaca la participación en estas jornadas:

Se dio lectura al temario propuesto por las Jornadas pedagógicas de Cuyo, a realizarse en nuestra ciudad, en la primera quincena del mes de noviembre próximo. Respecto a las ponencias a presentar en las mismas la señora Directora propuso algunas:

- 1) Dar carácter de obligatoria [*a la*] Enseñanza preescolar en toda la provincia; 2) crear un teatro infantil, con carácter permanente, actuaciones semanales y con la participación de todas las escuelas de la capital de la provincia; 3) construcción de un local propio para la escuela con las comodidades pertinentes; 4) rendir homenaje a Federico Froebel en el centenario de su fallecimiento. Sobre la concreción de cualquiera de los

mismas, se dará cuenta oportunamente presentándolo debidamente organizada (...)

Consideramos que esta convocatoria es una invitación a las maestras de esta institución para que, desde sus propias experiencias y saberes, pudieran dar lugar a la construcción de argumentos válidos que instaran al estado provincial a garantizar el carácter obligatorio de la educación preescolar y su intervención en el sostenimiento concreto de este espacio educativo. A través de esta participación podemos pensar que estas maestras iniciaron un proceso de lucha para que la educación de la primera infancia fuera una prioridad y pudiera abarcar a todas las niñas. Para Fernández País (2018) “Del período 1945 a 1955 cabe destacar las disputas por el carácter obligatorio u optativo de los jardines junto a los primeros intentos para realizar transformaciones didácticas (...)” (p. 132).

De lo indagado hasta el momento, otras de las acciones que pudieron haber colaborado con la especificidad de la formación docente del jardín de infantes fueron las reuniones docentes y las evaluaciones realizadas por la inspectora de escuelas y hogares infantiles. Esta reflexión emerge porque en ambas instancias se intercambiaron experiencias y saberes, circularon exigencias, prescripciones, instrucciones, lecturas de bibliografía, normativas acerca de la labor pedagógica y administrativa que, tanto las maestras de sala, como de las asignaturas especiales de música y manualidades debían desempeñar.

Cabe aclarar que estas últimas acciones de formación serán objeto de indagación en futuros trabajos, puesto que consideramos fueron significativos para construir un modo de ejercer la función de jardinera en este primer jardín de infantes de la ciudad de San Luis.

Algunas consideraciones finales

A partir de lo investigado hasta el momento, podemos acercar algunas ideas finales sobre las exigencias de formación a las que debieron responder las maestras normales que optaron por ejercer la tarea de educar en el jardín de infantes MLL. Esta primera escuela infantil fue creada en un marco histórico que posibilitó el reconocimiento, por parte del estado provincial, de la importancia de

la educación de estas edades y de la formación docente específica. De este modo, concebimos que su labor fue pionera en la educación de niños menores de seis años, puesto que el periodo de expansión y crecimiento de nuevas salas y de una segunda escuela infantil se produjo hacia finales de los años '40 y primeras décadas de los '50.

Quienes optaron por enseñar en esta institución no eran portadoras de saberes específicos, pero sí quienes adquirieron en la cotidianidad de las prácticas educativas y de su participación en instancias de formación aquellos saberes necesarios para educar a estas edades. Saberes que fueron adquiridos durante el proceso de socialización laboral, mediante exigencias de formación provenientes de entidades gubernamentales e institucionales que regularon la adquisición de contenidos válidos en torno a este nivel educativo. Exigencias que configuraron el “deber ser” de la educación infantil en esta primera escuela infantil de la ciudad de San Luis.

La propuesta de espacios de formación y capacitación para estas docentes fueron las siguientes:

-Conferencias pedagógico-didácticas: espacios en los que las maestras y autoridades participaron en calidad de disertantes acerca de un tema específico de la educación inicial, ligados a la pedagogía y metodología de enseñanza en la educación preescolar; y como asistentes a conferencias sobre temas de la educación en general. Revalorizamos el lugar de estas maestras como disertantes en estas conferencias, ya que les permitió iniciar su formación y constituirse en especialistas de la educación inicial.

-Cursos para maestros de preescolar y de enseñanza de religión y moral. Uno de estos cursos se dictó en calidad de especialización para maestras de preescolar, en un tiempo acotado y con un plan de estudios que, entre otras asignaturas, hizo hincapié en las prácticas de enseñanza. Destacamos esta instancia formativa por su complejidad e integridad en contenidos y prácticas específicas.

-Jornadas pedagógicas de Cuyo. Este espacio formativo organizado por la Facultad de Ciencias de la Educación convocó a las docentes a participar en calidad de especialistas acerca del tema de la educación en el jardín de infantes y a problematizar la obligatoriedad de este nivel en la provincia.

Para finalizar, cabe señalar que las exigencias impuestas a estas maestras no solo promovieron una formación pedagógico-didáctica, sino que posibilitaron que estas docentes se iniciaran como intelectuales y especialistas en la educación de la primera infancia.

Referencias bibliográficas

- Anzaldúa Arce, R. (1996). Los imaginarios de la formación docente. *Pedagogía, Revista Especializada en educación*, (11)9.
- Auderut, C. (2020). *La Universidad Nacional de Cuyo y las políticas educativas para la formación y capacitación del magisterio en San Luis (1939-1955)*. [Tesis de doctorado]. Universidad Nacional de San Luis. Argentina.
- Carli, S. (2005). *Niñez, pedagogía y política*. Miño y Dávila-UBA.
- Davini, M. (2015). *La formación en la práctica docente*. Paidós.
- Fernández, M. y Pineau, P. (2009). “Notas para una historia de la primera infancia argentina”. Documento elaborado para el Curso de Post Grado “Educación Inicial y Primera Infancia”. FLACSO.
- Fernández, M. (2018). *Historia y pedagogía de la educación inicial en la Argentina. Desde el proyecto sarmientino hasta los inicios del siglo XXI*. Ediciones Homo Sapiens.
- García, L. (2012). Formación docente para la primera infancia en Argentina: legados y desafíos. En M. Manzione, L. Lionetti y C. Di Marco (Comp.) (2012) *Educación, infancia[s] y juventud[es] en diálogo. Saberes, representaciones y prácticas sociales*. La colmena
- Harf, R. y otras (1996). *Nivel Inicial: aportes para una didáctica*. El Ateneo.
- Imen, P. (2008). Políticas Educativas y modos de trabajo docente en Argentina: un recorrido por las imposiciones y resistencias entre la reproducción y la emancipación. *Perspectiva, Florianópolis*, (26)2, 401- 432. <https://pdfs.semanticscholar.org/13b5/bad31981ce5318fc62dbc7d1f0f3d86e4c58.pdf>
- Lionetti, L. (2007). *La misión política de la escuela pública: educar al ciudadano de la república (1870-1916)*. Miño y Dávila.
- Maidana, E. y Merciai, M. (2017). (II Etapa 1945-1955) Los únicos privilegiados son los niños. En N. Simon, N. y otros, *Apuntes de historia y política del nivel inicial*. EdUNLU. Colección aulas universitarias.

- Ponce, R. (2017). (Etapa 1870-1944). Los derroteros del Jardín de Infantes: contra viento y marea. En N. Simón y otros, *Apuntes de historia y política del Nivel Inicial*. EduNLU. Colección Aulas Universitaria.
- _____ (2006). Los debates en la educación inicial en la Argentina. En A. Malajovich, *Experiencias y reflexiones sobre educación inicial*. Siglo XXI.
- _____ (2018) La formación docente para el Jardín de Infantes en la provincia de Buenos Aires durante el primer peronismo. Universidad Nacional de Moreno; Universidad Nacional de Luján.
- Pruzzo, V. (2010). Las prácticas: una concepción epistemológica, ética, política y didáctica de la formación docente. *Praxis Educativa*, (14)14, 100- 110. <https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/praxis/article/view/435>
- Rodríguez, L. (2020). "Los primeros Jardines de Infantes anexos a las Escuelas Normales (1884-1945). Debates alrededor de la infancia escolarizada" Anuario de Historia de la Educación. Vol. 21 - N.º 1 pp. 66-86.
- Sarlé, P. (2000). "La educación infantil en la República Argentina: entre la tradición y la vanguardia". Ponencia presentada en la Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped). 23 Reuniao Anual.
- Somoza Rodríguez, M. (2006). *Educación y política en Argentina (1946-1955)*. Miño y Dávila.
- Southwell, M. (2019). Formación docente. En F. Fiorucci y J. Bustamante Vismara (Editores Científicos), *Palabras claves en la historia de la educación Argentina*. Unipe, editorial universitaria.

Fuentes documentales

- Diario *Heraldo de San Luis* (30 de noviembre de 1939). San Luis, Argentina.
- Diario *La Opinión* (8 de enero de 1949). San Luis, Argentina.
- Diario *La Opinión* (9 de marzo de 1949). San Luis, Argentina.
- Jardín de infantes "Maestras Lucio Lucero" (1948). Acta N° 17 [Copia original en posesión de la institución, San Luis].
- Jardín de infantes "Maestras Lucio Lucero" (1948). Acta N° 25 [Copia original en posesión de la institución, San Luis].
- Jardín de infantes "Maestras Lucio Lucero" (1948). Acta N° 24 [Copia original en posesión de la institución, San Luis].

Jardín de infantes “Maestras Lucio Lucero” (1948). Acta N° 10 [Copia original en posesión de la institución, San Luis].

Jardín de infantes “Maestras Lucio Lucero” (1948). Circular N° 15 [Copia original en posesión de la institución, San Luis].

Jardín de infantes “Maestras Lucio Lucero” (1948). Circular N° 28 [Copia original en posesión de la institución, San Luis].

Jardín de infantes “Maestras Lucio Lucero” (1949). Circular N° 1 [Copia original en posesión de la institución, San Luis].

Jardín de infantes “Maestras Lucio Lucero” (1949). Circular N° 10 [Copia original en posesión de la institución, San Luis].

Jardín de infantes “Maestras Lucio Lucero” (1949). Registro de reunión, 1 de septiembre de 1949 [Copia original en posesión de la institución, San Luis].

Jardín de infantes “Maestras Lucio Lucero” (1949). Registro de reunión, 4 de octubre de 1949 [Copia original en posesión de la institución, San Luis].

Jardín de infantes “Maestras Lucio Lucero” (1949). Registro de reunión, 22 de octubre de 1949 [Copia original en posesión de la institución, San Luis].

Capítulo VIII

Implementación de las Escuelas de Aprendizaje
y de Capacitación Profesional en San Luis.
Fundamentos políticos y pedagógicos



Alumnos de la Escuelas de Aprendizaje N° 5, N° 8, N° 9 y N°13, 1954.

CAPÍTULO 8

Implementación de las Escuelas de Aprendizaje y de Capacitación Profesional en San Luis. Fundamentos políticos y pedagógicos.

Pereira, Nicolás Alejandro

La responsabilidad del maestro no está en formar un alumno que sepa muchas cosas, sino un alumno que sepa unas cuantas cosas buenas y útiles.

Epígrafe del cuaderno de circulares de la EACP

Introducción

En este capítulo sobre la educación para el trabajo, en el marco de las Escuelas de Aprendizaje en San Luis, buscamos dar a conocer uno de los temas menos indagados en relación con las políticas educativas peronistas. Por ello, nuestro interés particular es el de acercarnos a la comprensión y a la interpretación de las implicancias pedagógicas y las singularidades culturales y sociales que adquirió esa formación en el contexto local, dentro del entramado político educativo que el primer peronismo impuso a la educación argentina. A partir de la implementación del Primer Plan Quinquenal (en adelante IPQ) desarrollado entre 1947-1951 y el Segundo Plan Quinquenal (en adelante IIPQ) previsto para el periodo 1952-1955, se buscó reformar el sistema educativo en pos de consolidar una modalidad tendiente a nacionalizar el currículum desde una concepción vitalista que estaba en consonancia con la necesidad de implementar una formación del orden de lo productivo.

La intención de Perón de promover una política de sustitución de importaciones y de modificación del papel del país con relación al tradicional lugar de agroexportador, requería del sistema educativo, en todos sus niveles, un viraje hacia la formación técnica y la capacitación en torno al mundo de la producción. En este contexto, como parte también de una intención (que no era nueva) de modificar la histórica relación de subordinación de los saberes manuales en relación a la formación enciclopedista, se impulsó la creación de la Comisión Nacional del Aprendizaje y Orientación Profesional (en adelante C.N.A.O.P) en 1944 y de la Universidad Obrera Nacional en 1948, además de

abrirse numerosas Escuelas Fábricas, en el marco de un proceso político educativo sobre el que se han realizado numerosas y muy diversas interpretaciones, que van de la integración a la discriminación.

Entendemos que el interés por comprender los fundamentos pedagógicos de las mencionadas escuelas radica en que se trata de un aspecto escasamente indagado desde la historia de la educación argentina, si consideramos la relevancia de la propuesta, sobre el que no existen producciones en torno a su implementación en la provincia de San Luis. Al respecto, entendemos que las distintas interpretaciones que se han realizado sobre estas escuelas nos convocan a aportar una mirada extracéntrica en relación a lo sucedido durante el primer peronismo en el interior del país, considerando para ello las singularidades de la provincia de San Luis, gobernada en ese momento por Víctor W. Endeiza, siendo ministro de Previsión Social y Educación Juan Carlos Ponce, subsecretario del Ministerio Carlos A. Ponce y presidente del Consejo de Educación de la provincia don Segundo Faustino Mendoza.

En relación a la importancia de investigar sobre lo local y a las condiciones de posibilidad en las que se enmarcan estas políticas educativas, destacamos en el mismo sentido de Escudero (2016) la idea de la historia regional como un encuadre que tiene como finalidad dar respuesta a una tradición historiográfica centralista, centralizadora y uniformadora y asimétrica. Desde este enfoque es posible, por un lado, pensar en forma contraria a los centros de poder, forma fundamentada en y temporalizada por los documentos oficiales producidas en la capital de la república, y por el otro, es factible descubrir y describir la heterogeneidad que caracteriza el interior del país, por lo que buscamos captar las singularidades del ámbito sanluiseño en relación con esta propuesta particular.

Por último, consideramos necesario destacar que contamos con la posibilidad de acceder al archivo privado del profesor Guillermo Albornoz, quien ocupó la dirección de las Escuelas de aprendizaje y Capacitación Profesional, institución que llegó a contar con 35 espacios de capacitación. Esto nos permitió analizar el contenido, entre otras fuentes documentales, de todas las circulares emanadas por la dirección desde su creación hasta la renuncia del propio Albornoz, producida por el golpe de Estado cívico militar de 1955. Además, pudimos analizar todos los ejemplares de la revista *El aprendiz*, que se editó en

los talleres gráficos del Ministerio de Educación y Previsión Social de la provincia, y que funcionó como el principal órgano de difusión de la actividad política-educacional de las escuelas de aprendizaje en la provincia.

Sumado a esto, parte del relevamiento de fuentes institucionales que se realizó durante el primer peronismo nos permitió contar con una gran cantidad de normativas, circulares y asientos de inspección en los que se hace referencia a algunos de los postulados pedagógicos peronistas que contribuyeron en gran medida a describir parte de lo ocurrido en el periodo abordado.

Primer peronismo y pedagogía. Breve acercamiento al escenario nacional y local

Todo fenómeno crucial para la vida de un país suele ser objeto de valoraciones distintas y aun francamente opuestas. En el caso del peronismo, la diversidad de juicios acerca de sus méritos políticos se ha reproducido en cierto modo en los análisis científicos. Totalitarismo de inspiración fascista, movimiento de liberación nacional, forma bonapartista del ejercicio del poder, populismo, autoritarismo desarrollista o modernizante, son algunas de las categorías analíticas que se han utilizado para estudiarlo y de los rótulos que se le han aplicado.

Peter Waldmann, *El peronismo*

Cada proyecto educativo está inserto en un proceso mayor en relación con la sociedad, y por lo tanto “no es la educación la que conforma la sociedad de cierta manera sino la sociedad que, conformada de cierta manera, constituye la educación de acuerdo con los valores que la sustentan” (Lionetti, 2014, p. 11). Por lo que se reconoce que toda idea sobre educación se inscribe en un contexto social, político, económico y cultural. En este mismo sentido, consideramos que durante el peronismo la concepción de aprendizaje asumió una identidad particular en cuanto a otros momentos históricos

Durante el primer peronismo y con la creación en 1949 del Ministerio de Educación, se implementaron una serie de reformas con el propósito de modificar la formación en primaria, criticada fundamentalmente por su excesivo verbalismo y su alejamiento de los intereses y necesidades del modelo de nación justicialista. Al respecto resulta clarificador el mensaje del ministro de Educación

O. Ivanisevich para quien la educación argentina iría hacia una nueva etapa que define como posición intermedia, es decir, ni verbalista ni manualista, presentada como un equilibrio entre esas dos posturas. Para el mencionado funcionario, lo trascendental de este cambio estaba dado porque “nuestros muchachos así tal vez sabrán poco, pero sabrán bien (...) serán capaces de hacer, de hacer algo, aprenderán haciendo y estudiando” (1950, p.8).

En coherencia con esa búsqueda, la base de la teoría peronista en relación con la educación estuvo formulada en gran medida por Jorge Pedro Arizaga. Esta podría concebirse como una amalgama escolanovista-espiritualista y peronista, a partir de la cual se buscaba revitalizar la educación y otorgarle un sentido nacional. Por supuesto que para renovar algo se debe partir de un aspecto a modificar que no satisface, eso a modificar era el normalismo positivista, rechazado por ser la tendencia pedagógica que había definido la cultura oficial a transmitir en las escuelas, en consonancia con los intereses de la oligarquía, según la posición del peronismo.

Sobre la formulación pedagógica-peronista, en un trabajo ya clásico Puiggrós y Bernetti (2006, p.13) entienden que la combinación de estos elementos surge a partir de la búsqueda de una educación espiritual, una instrucción para el trabajo, de la vinculación con la realidad circundante y la formación del hombre para la nación, en una teoría educativa. Debía darse lugar entonces a un nuevo maestro, que pudiera conciliar posibilidades individuales en un marco de acción estatal, atravesado por un sentimiento nacional peronista. Los autores mencionados sostienen que el elemento que más interesa a Arizaga es el de espíritu, y a él “se subordinan los demás elementos y giran en torno a él los valores relativos, la formación del hombre nacionalista y la educación para el trabajo”. La idea del Estado era la de propiciar un sistema educativo nacionalista que pudiera endilgar en los alumnos sentimientos de amor hacia las tradiciones nacionales y a la patria toda, en el marco de lo que entendemos constituyó una búsqueda de una nueva sociedad. Esta nueva concepción enfatizaba, ante todo, la educación técnica.

Al respecto, consideramos, en línea con Arguto (2013), que las diversas iniciativas sobre esta modalidad impulsadas a mediados de los años '40, como la inauguración de la primera Escuela Fábrica en 1946 y la creación de las misiones monotécnicas, comenzaban a mostrar los cambios en relación con esta

modalidad. Para dar cuenta acabadamente de la dimensión de la reforma educativa cabe mencionar que en el período 1947-1951 se crearon 78 Escuelas Fábrica, 103 Escuelas de Aprendizaje, 106 Escuelas de Medio Turno, 304 Escuelas de Capacitación Obrera para Adultos y 78 Escuelas de Capacitación Profesional para mujeres.

En conexión con lo anterior y retomando la contundente frase de Waldmann con que se inicia este apartado, debemos destacar que desde 1946 hasta comienzos de los '50, se produce una notable expansión con relación al acceso al sistema educativo en los tres niveles, destacándose la expansión de la educación técnica. No obstante, según lo planteado por Plotkin (1994) los principales objetivos pedagógico-políticos del peronismo pueden resumirse en legalizar el decreto que introdujo la enseñanza católica en las escuelas, lograr el control de la universidad, conseguir el disciplinamiento de la clase obrera y alcanzar una mayor centralización del sistema educativo, esto último sobre todo desde la creación del Ministerio de Educación. Entre dichos aspectos, desde esta producción nos centraremos en uno de los intereses del Estado peronista por la educación técnica, que asociamos a los planes de industrialización. Para Pineau y Dusel (2003), la inclusión de los obreros en el sistema educativo, la formación de la fuerza de trabajo, las visiones sobre la industrialización y el trabajo obrero tienen que ver, ante todo, con la democratización social.

Para esta nueva etapa de la educación argentina se creó, dentro de la estructura de gobierno, la C.N.A.O.P creada por el Decreto N° 14538/44 y modificada por el N° 6648 de marzo de 1945. Este fue el órgano de gobierno desde el cual se organizaron y supervisaron los cursos de aprendizaje, a partir de la sanción de la ley N° 12921, conocida como "Ley de Aprendizaje", luego amparada en el Artículo 37, apartado 3 de la Constitución que reconoce el derecho a la capacitación.

En ese marco se establece, en relación con la educación para el trabajo, que los menores de 14 a 18 años serán clasificados en las categorías de:

- Aprendiz: complementan su trabajo con cursos de aprendizaje.
- Menor ayudante obrero: todos aquellos que trabajen, previa autorización de la STP, sin estar sometidos a un régimen organizado de aprendizaje.
- Menor instruido: han terminado cursos profesionales o de aprendizaje.

En este marco consideramos necesario destacar parte de la obra de Juan José Gómez Araujo desde la mencionada C.N.A.O.P, acerca de la formación del joven obrero para desarrollar la nueva Argentina. El pensamiento de Araujo, producto del análisis de los modelos europeos, sobre todo del que desarrollaba el fascismo italiano (Pineau y Dussel, 2003) fue clave para dar lugar a la reforma educativa peronista y su viraje técnico. En su obra se destaca: la importancia educativa adjudicada al trabajo (con claras vinculaciones espiritualistas), la función principal del Estado como prestador del servicio y la especialización y participación regional y sectorial.

En esta misma línea, consideramos necesario destacar los alcances de la fundamentación expresada en el II Plan Quinquenal sobre esta modalidad. En el mencionado plan de gobierno, más precisamente en el punto número 1 (acción social), capítulo IV (educación) se hace referencia a la enseñanza media básica y especializada integrada por: Bachillerato, Magisterio, Comercial, Técnico-profesional y, por último, a la formación en relación con el Aprendizaje y la Orientación profesional. Con respecto a las finalidades asignadas a la Escuela media básica se argumenta que tiene como propósito descubrir y orientar las vocaciones y la capacidad creadora. Sobre la Escuela Media Especial, se hace referencia a la modalidad Aprendizaje y la Orientación Profesional (separada de la formación técnico-profesional), donde se detallan los cursos de medio turno y capacitación obrera, las Escuelas Fábrica, las Escuelas Privadas de Fábrica y los contratos de aprendizaje. En cuanto al destinatario, se argumenta que esta modalidad apunta a la orientación profesional del joven obrero, y tendrá como objetivo “el perfeccionamiento y la formación profesional del mismo, que se valoriza así moral, intelectual y socialmente, y su adecuada ubicación en los cuadros del trabajo” (p, 86).

Cabe destacar que, hacia principios de los años '40 el escenario educativo mostraba que la fuerza del movimiento de la denominada Escuela Nueva amainaba, que las figuras vinculadas con el socialismo pendulaban entre la defensa de una educación democrática centrada en la lucha contra el nacionalismo católico, la reivindicación de los derechos del niño y las propuestas de una educación social que enfrentaría la pobreza infantil (como en el caso de

Alfredo Palacios⁴⁵) El punto conflictivo era el papel social y político que debía ejercer el Estado respecto de la atención del sujeto infantil (Carli, 2000).

En una provincia como la de San Luis, la llegada del peronismo modificó gran parte de la estructura política, económica y social. Al momento de efectuarse el golpe de 1943 gobernaba la provincia Reynaldo A. Pastor, escritor de destacada obra histórica e institucional, que se había desempeñado anteriormente como diputado por el Partido Demócrata Nacional en tres períodos⁴⁶. Quien ejerció el cargo de gobernador durante mayor cantidad de “tiempo peronista” fue el Dr. Ricardo Zavala Ortiz, quien había participado desde su juventud en la Unión Cívica Radical y llegó a ser convencional de la reforma constitucional de 1940. Pese a estos reconocidos orígenes, a partir de la conformación del peronismo como nuevo y poderoso espacio político, Zavala Ortiz se sumó al movimiento junto con una fracción del radicalismo de la provincia de San Luis, ocupando la gobernación durante dos períodos consecutivos: 1946-1950 y 1950-1952, para una vez finalizado su mandato pasar a ocupar una banca por San Luis en el Senado de la Nación, hasta el golpe de la Revolución Libertadora en 1955. Podríamos decir que Zavala Ortiz dedicó su gobierno a seguir fielmente los lineamientos dispuestos por Perón, emprendiendo una política de Estado dirigida a estatizar algunos servicios básicos como la luz eléctrica, cuyas usinas en el interior estaban en manos privadas. En esta misma línea política de cooperación con el justicialismo, y sobre todo con la figura de Eva, el Ejecutivo provincial realizó ingentes donaciones de tierras fiscales a la fundación presidida por ella, para que se construyera, entre otras, la denominada Escuela Hogar de la ciudad de Villa Mercedes.

Un aspecto para destacar durante el gobierno de Zavala Ortiz es la reforma constitucional de 1949, que se sancionó mediante la Legislatura, sin la participación de una constitución constituyente, y que introdujo algunos cambios

⁴⁵ A comienzos de Siglo XX el primer diputado socialista del país y de América Latina, militó incansablemente a favor de los derechos de los trabajadores, las mujeres y los niños. Hacia 1906 presentó un proyecto parlamentario donde expuso las condiciones en que niñas, niños, jóvenes y mujeres adultas realizaban trabajos. Un proyecto que finalmente se convirtió en Ley en 1907.

⁴⁶ Luego de la intervención que interrumpió su gobernación por otros dos períodos (1924-1928) (1936-1940) y (1940-1942) y luego en los períodos: 1946-1948, 1948-1952. Pastor había ejercido además otros cargos, como el de ministro de Instrucción Pública de la Provincia de Santa Fe y el de Intendente Municipal de la ciudad de Villa Mercedes.

más que llamativos, como la extensión del mandato del gobernador y la eliminación de la autonomía de la Municipalidad de la ciudad de San Luis. A partir de entonces, el intendente sería elegido por el Ejecutivo provincial. En el mismo tono, el preámbulo provincial expresaba su adhesión a los postulados peronistas, al proclamar la intención de “cooperar en la obra de consolidar una Nación socialmente justa, económicamente libre y políticamente soberana⁴⁷”.

La matriz de la formación en las Escuelas de Aprendizaje en San Luis. La relevancia de la dirección de Guillermo Albornoz

La Dirección de Aprendizaje se creó en San Luis el 12 de marzo de 1953, en el marco de la implementación del IIPQ, en referencia a las propuestas de enseñanza descritas, y considerando las particularidades con relación a la situacionalidad económica de la provincia. En el mencionado plan de gobierno previsto para 1952-1955, bajo el título “Enseñanza técnico profesional”⁴⁸ se destaca que a partir de la creación de esa dirección y con el funcionamiento de sus distintas escuelas, el gobierno de la provincia se acerca a uno de los objetivos fundamentales en relación a la posibilidad de brindar a los trabajadores oportunidades para adquirir mayor eficiencia y técnica y una capacitación más sólida en los distintos trabajos, oficios y actividades que se requieren para el desarrollo económico y social de la provincia.

Con relación al IIPQ, una de las primeras actividades de la dirección fue la de difundir y explicar en las escuelas los fundamentos de este, por lo que establece⁴⁹ que en las escuelas se brinden cuatro conferencias (ofrecidas por los docentes) destinadas al personal, con carácter obligatorio y a realizarse fuera del horario escolar, con la intención de que el personal conozca mejor los fundamentos de la doctrina nacional a través del mismo. Se busca, además, potenciar la formación cultural y espiritual del trabajador argentino, mediante el convencimiento de que el progreso de la nación requería jóvenes formados en estas habilidades. Aparece aquí la necesidad de generar espacios de formación

⁴⁷ Preámbulo de la Constitución de la Provincia de San Luis, 1949

⁴⁸ Circular Número 3, del 14 de abril de 1953.

⁴⁹ Circular N°5 del 20 de abril de 1953.

y capacitación a modo de espacios de vinculación social, a partir de los cuales los integrantes del partido peronista de la provincia articulaban doctrina, educación y oficio en un mismo ámbito. En esta línea, para los organizadores locales, el gobierno nacional consiguió por medio de su empeño patriótico, que el pueblo trabajador alcance un nivel social más adelantado, respaldado por una legislación y una conciencia pública que es necesario mantener para que todas las conquistas obtenidas puedan ser perfeccionadas y no se retroceda a una situación económica y social ya superada, en la que el hombre era explotado sin consideración alguna de su condición de humanidad.

En sus inicios, la Dirección de Aprendizaje debía organizarse junto con las escuelas nocturnas de adultos y las especiales, siempre bajo la órbita del Consejo Provincial. En ese tiempo, este último organismo sufrió una reestructuración a partir de la cual se dispuso, por decreto N° 39 del Ejecutivo provincial, que todo el personal no comprendido en esa modificación pase a formar parte de modo automático de la Dirección de Aprendizaje recientemente establecida. La organización no podía esperar, ya que la dirección fue creada, como ya se mencionó, a inicios de marzo, y en abril debía estar presentada la oferta educativa.

La organización de la Dirección era bastante compleja, ya que suponía la inclusión de cargos y funciones que la educación “tradicional” no tenía. Si bien no profundizaremos en este trabajo en cada uno de los eslabones de esta cadena, mencionaremos que la vía jerárquica (de menor a mayor) funcionaba del siguiente modo:

1. Director de la Escuela
2. Ayudante de la Enseñanza de su jurisdicción
3. Director de Aprendizaje
4. Subsecretario de Educación
5. Ministro de Educación

El Ejecutivo provincial establecía en el artículo 3º de la Ley N° 2379 que eran fines de la Dirección dirigir, orientar y vigilar la enseñanza técnica, la capacitación profesional y el aprendizaje de los niños, jóvenes y adultos, “en aquellos oficios, trabajos o actividades que requieren la industria, la artesanía, el comercio, la administración pública y las tareas propias de la mujer”.

La formación que proporcionarían estas escuelas iba dirigida a un sector de la juventud que estaba en una etapa de transición entre la niñez y la adolescencia y que, en términos de tiempos escolares formales, había culminado el sexto grado de la escuela primaria. De hecho, el requisito fundamental a la hora de inscribirse, por ejemplo, en las Escuelas Fábrica, en las Escuelas de Capacitación y en los Cursos de Práctica Comercial, era el de poseer el certificado de sexto grado y una edad mínima de 13 años cumplidos al 1 de abril. Además de esto, se solicitaba poseer certificado de buena salud, bucodental, de aptitud física para el trabajo en taller y de vacunación antivariólica, antitífica, antidiptérica.

La finalidad de los cursos era la de atraer e incluir a una mayor cantidad de jóvenes en un proyecto político-educativo anclado en lo laboral, integrado y atravesado por varios aspectos con relación a la política educativa peronista. Esta situación se puede advertir, entre otros aspectos, en la flexibilidad con que se trata la reglamentación, ya que los niños mayores a los 14 años que no pudiesen asistir a los espacios para ellos destinados o los adultos analfabetos que desearan completar instrucción elemental, tenían la opción de asistir a las denominadas Escuelas de Recuperación. Estas, tenían como función prioritaria la educación de analfabetos y semianalfabetos y estaban distribuidas en distintas partes de la provincia como: la Escuela de Recuperación y Aprendizaje “1° de Mayo” estaba instalada en la localidad de Concarán; la N° 12 “Fray Justo María de Oro”, en San Luis; y la N° 16 “Remedios E. de San Martín”, en Villa Mercedes.

Si se analiza la fundamentación que se realiza de las Escuelas de Recuperación, se advierte que se enmarcan en el aporte de los docentes en defensa de los derechos de la condición humana; claro está, siempre en el marco de las conquistas sociales que se lograron “gracias al esfuerzo genial de Perón y de Eva Perón”. La misión de cada funcionario sobre este punto radica en cumplir con su deber sagrado de trabajar a favor de la patria.

En la circular N° 55⁵⁰, relevada de la Dirección de la Escuela de Aprendizaje, se reproducía el mensaje que el presidente brindó el 3 de junio de 1955 con motivo de celebrarse el “Día del aprendiz”. La comunicación debía ser

⁵⁰ Circular recabada de los archivos de la Dirección de las Escuelas de aprendizaje y Capacitación profesional con fecha del 9 de mayo de 1955

leída en todas las escuelas de la repartición en la última hora de clase de cada turno, en reunión de personal y también ante la presencia de los alumnos. En la selección que la escuela difunde, puede interpretarse la idea del General en relación con lo que es ser un aprendiz para el peronismo:

Podemos decir con satisfacción que los 80.000 aprendices que a lo largo de toda la República están usando las escuelas fábricas con su conducta y con su mística ciudadana están formando los verdaderos templos donde los argentinos han de tomar la mística verdadera de las comunidades y los pueblos modernos que ansían crear con su trabajo honrado la felicidad de sus semejantes de la masa los pueblos que representan.

Resulta interesante en este trabajo analizar los programas del curso, entendidos aquí como una forma de anticipar lo que va a suceder en estos espacios. Al respecto, en la fundamentación de los programas de las escuelas de aprendizaje se destaca que los mismos han sido elaborados conforme a los principios pedagógicos más avanzados sobre la materia y, por supuesto, bajo el amparo de los fundamentos sociales, políticos y económicos de la doctrina peronista, por lo que se advierte un claro intento por amalgamar pedagogía y política nacional, propia del peronismo.

Con respecto a la organización didáctica, se encontraba orientada hacia el aprendizaje por medio del trabajo con la meta de lograr una alta especialización de tipo técnica, en consonancia con la formación cultural, espiritual y moral, en pos de mejorar la condición humana del trabajador argentino. Desde lo pedagógico, un dato relevante para el análisis lo constituye la noción de programa sintético, desde la que se da lugar a que sea el docente, quien, considerando el contexto escolar, los estudiantes y el medio, lo desarrolle. Se apela además al estudio detallado y cuidadoso de los mismos en instancias de reunión de personal, con la finalidad de conocerlos, interpretarlos y realizar observaciones. También es importante destacar que, si se había sugerencias para realizarse sobre los programas, estas debían elevarse a la comisión de didáctica a fin de corregir posibles deficiencias. Cabe destacar que los directores de cada escuela de aprendizaje tenían la responsabilidad de hacer una evaluación sobre la especialidad de esta, debiendo comunicar hasta el mes de octubre la conveniencia de crear otra especialidad para el año entrante o de suprimir alguna de las vigentes.

Hasta la llegada del golpe de Estado cívico-eclesiástico-militar de 1955 en San Luis, el Ministerio de Educación y Previsión Social ofrecía una amplia gama de espacios de formación, segmentados y organizados (con relación a su importancia) en: Escuelas Fábricas, Escuelas de Aprendizaje, Escuela de Capacitación Comercial y Cursos de Aprendizaje.

Sin lugar a duda, la cara visible de las Escuelas de Aprendizaje en San Luis fue la de Guillermo Antonio Albornoz, quien asumió como el primer director de las mencionadas escuelas el 31 de marzo de 1953, en una ceremonia realizada en el salón de actos de la Escuela Lafinur. Puesto en funciones por Endeiza, Albornoz pudo seguir desempeñándose en el cargo de asesor técnico que ocupaba en el Ministerio de Educación provincial.

Una de las primeras tareas que debió afrontar Albornoz al frente de la dirección fue la divulgación del IIPQ. El acto central se realizó en la sala del Cine “Rex”⁵¹, el 25 de abril de 1953 y lo tuvo como orador principal. En el acto mencionado. Albornoz se refirió específicamente al capítulo destinado a la educación y a la enseñanza técnica profesional dentro del plan de gobierno, resaltando la extraordinaria significación que tenía para la grandeza de la patria y la felicidad de los argentinos el plan del presidente Perón.

Otra de las actividades de los miembros de la Dirección era la de las “giras de inspección”⁵², a la que Albornoz estaba acostumbrado por su anterior tarea como inspector y que realizaba junto con Faustino Mendoza, presidente del Consejo Provincial, y que tenían en el inicio de su gestión la finalidad de ultimar los detalles para la instalación de las escuelas de aprendizaje.

Albornoz, intelectual, maestro normal, profesor egresado de la Universidad Nacional de Cuyo (sede San Luis) e inspector provincial, fue en gran medida uno de los educadores que mejor interpretó la filosofía educativa vitalista-escolanovista y el espiritualismo en el marco del peronismo. En esta posición filosófico-educativa, el inspector dejó su impronta hasta la llegada del golpe de la libertadora, momento en que decidió renunciar a su cargo como director de las Escuelas de Aprendizaje y Capacitación Profesional el 2 noviembre de 1955.

⁵¹ Otro de similar envergadura se desarrolló en la ciudad de Villa Mercedes el 29 de abril de 1953.

⁵² A Villa Mercedes, San Francisco, Paso Grande, Lujan, Concarán, Santa Rosa, Merlo, Quines, Villa General Roca.

La actuación anterior de Albornoz como inspector técnico seccional nos deja pinceladas de su pensamiento sobre lo que debía ser la nueva escuela argentina, en donde se incluye la posición educacional que él lleva como bandera:

El magisterio de esta escuela está comprendiendo que la escuela argentina se está renovando en todos sus actos, dentro y fuera del aula, en la clase, en la reunión de personal, en la reunión de camaradería, en el contacto con el medio. La escuela no solo debe trabajar con la inteligencia del niño, sino con todo el niño; sentimiento, deseo, esperanza, voluntad, vida.⁵³

En el mismo sentido, se expresaba en un memorable asiento de inspección en 1949, en un contexto de búsqueda de renovación respecto a los programas impulsados por el peronismo, acerca del papel que debían cumplir los maestros pensando en la enseñanza y en los modos de aprendizaje, en pos de la dirección deseada, y dejando en claro su postura sobre la persistencia de resabios de la pedagogía a desterrar:

A pesar de que se nota que el verbalismo no quiere dejar su antiguo campo y que el deseo de dar conocimientos por sobre la formación histórico-moral no ha sido extinguido; la señorita maestra en plena conciencia de la hora que vive la escuela argentina, demuestra una preocupación por dar a la enseñanza matices espirituales, siendo así, el aprendizaje no será solo de técnicas, sino ante todo de valores, que antes de 'aprehendidos' son vividos, el conocimiento se aprende a la perfección pero como se traspasa, se marchita y se pierde; los valores se viven y cuando son vividos duran mientras se viva. El conocimiento se adhiere al hombre como ropaje, el carácter que es espíritu está en el alma humana que es personal y permanente. La escuela no debe quedarse con lo perecedero y mudable, sino que sus ideales eternos y universales.⁵⁴

En esta extensa cita podemos apreciar en buena medida el credo pedagógico de Albornoz, un aspecto que entendemos que contribuye a trazar un esbozo sobre quienes participaron de la creación e implementación de las "Escuelas de

⁵³ Asiento de inspección, 1949, p. 135, Escuela Provincial N°4 "Pringles".

⁵⁴ Asiento de inspección, 1949, p. 133, Escuela Provincial N°4 "Pringles"

Aprendizaje” en la provincia. Nos parece oportuno destacar que en la singularidad educativa de la provincia que nos ocupa, al menos en lo que en la inspección refleja, la intención de inculcar la filosofía escolanovista⁵⁵ persistió en las escuelas hasta inicios de la década de 1950. La referencia permanente al aprendizaje a través de la experiencia directa, a la idea de educación natural, a la idea de priorizar los intereses del niño son marcas de que este movimiento aún era visto como deseado dentro de las aulas de la provincia.

En relación con la revista *El Aprendiz*, nos parece oportuno resaltar el modo en que Albornoz destaca la lucha de quienes trabajan en el proyecto en pos de romper con viejos prejuicios sobre la posibilidad de la formación para los trabajadores. Una posición que se encuentra en estrecha relación con lo planteado acerca de las posturas historiográficas sobre el vínculo entre la educación y el trabajo. Albornoz se enorgullece al conmemorarse el primer año de la propuesta de que un año de lucha haya bastado para destruir viejos prejuicios, invitando además a que los trabajadores, destinatarios de la propuesta, puedan contribuir en afianzar las conquistas en los años posteriores. En un término cercano a Arturo Jauretche, Albornoz (1953) convoca a los educadores a contribuir a “esclarecer las conciencias” de quienes no comprenden las realidades de la nueva Argentina, que se presenta según esta posición, más justa, libre y soberana en la que los futuros trabajadores, destinatarios de los cursos, cumplen un rol preponderante.

Con respecto a la ayuda que presta la escuela sobre lo social, la misma contaba con comedor, dado que la mayoría de sus destinatarios pertenecían a sectores obreros y estaban en la escuela en doble turno. Además de esto, por ejemplo, la Escuela Fábrica de la ciudad de San Luis entregaba gratuitamente los uniformes de trabajo y los útiles de estudio.

Las autoridades de la dirección eran, más allá del mencionado Albornoz, María Luisa Zudaire; quien ofició como ayudante de enseñanza técnica para varones fue Jacinto A. Sosa; la ayudante de enseñanza técnica profesional para mujeres fue la profesora Lidia E. Páez Sosa; el inspector técnico, Eduardo

⁵⁵ Sus principales representantes fueron Pestalozzi, Rousseau, Froebel y Montessori. En la Argentina se coincide con la idea de Donno Rubio y Lazri (2005, p. 4) de que los principios de la escuela nueva fueron difundidos en el país por un conjunto diverso de pedagogos innovadores disconformes con la escuela pública tradicional pero formados en el marco de una fuerte tradición normalista-positivista con la que algunos de ellos no rompen definitivamente.

Becerra; el inspector delegado, Rubén Ricci Camargo. Uno de los cargos más importantes fue el de ayudante de enseñanza técnica profesional particular que desempeñó la educadora Ingebor C. Thiedeman⁵⁶ y el de ayudante de enseñanza general, desempeñado por la profesora Jorgelina Páez de Videla. En el mencionado espacio de las Escuelas de Recuperación estaba María Teresa Vernet, quien también ocupó el cargo de inspectora de didáctica.

Entre carpintería y lencería ¿Qué especialidades predominaban en las Escuelas de Aprendizaje de la provincia?

De acuerdo con el relevamiento realizado, en el caso particular de San Luis se promovían al menos 24 espacios de formación laboral y comercial. Al respecto, la Circular N° 49, de fecha del 18 de marzo de 1955, describe las siguientes instituciones y especialidades para la provincia:

- Escuela fábrica N° 1: 1) Carpintería de obra, 2) Mueblería, 3) Tapicería.
- Escuela de Aprendizaje N° 2: 1) Camisería, 2) Guardapolvos y delantales 3) Pantalones y mamelucos, 4) Bordado a máquina, 5) Blanco y lencería, 6) Bordado a mano.
- Escuela de Aprendizaje N° 3: 1) Flores-fantasía y juguetería, 2) Lencería fina, 3) Sombrerería, 4) Confecciones para niñas.
- Escuela de Aprendizaje N° 4⁵⁷: 1) Cocina y repostería.
- Escuela de Aprendizaje N° 5: 1) Modistería.
- Escuela de Aprendizaje N° 6: 1) Radio técnica.
- Escuela de Aprendizaje N° 7: 1) Confecciones para niños, 2) Modistería, 3) Lencería fina, 4) Blusas y sacos.
- Escuela de Aprendizaje N° 8: 1) Modistería.
- Escuela de Aprendizaje N° 9: 1) Lencería fina.
- Escuela de Capacitación Comercial N° 10: 1) Capacitación comercial, 2) Albañilería.
- Escuela de Aprendizaje N° 12: 1) Lencería fina.
- Escuela de aprendizaje N° 15: 1) Cocina y repostería, 2) Modistería.

⁵⁶ Ingebor Thiedeman fue luego inspectora en la etapa postperonista hasta mediados de la década de 1960.

⁵⁷ Denominada “26 de Julio” estaba ubicada en la ciudad de San Luis

- Escuela de Aprendizaje N° 16: 1) Flores, fantasía y juguetería, 2) Lencería fina, 3) Bordado a mano.
- Escuela de Aprendizaje N° 20: 1) Blanco y lencería, 2) Modistería.
- Escuela de Aprendizaje N° 23⁵⁸: 1) Cocina y repostería, 2) Pantalones y mamelucos, 3) Blusas y sacos, 4) Confecciones para niños.
- Escuela de Aprendizaje N° 25: 1) Blanco y lencería, 2) Pantalones y mamelucos, 3) Blusas y sacos, 4) Confecciones para niñas.
- Escuela de aprendizaje N° 26⁵⁹: 1) Blanco y lencería, 2) Pantalones y mamelucos, 3) Guardapolvos y delantales.
- Escuela de Aprendizaje N° 27: 1) Confecciones para niñas, 2) Pantalones y mamelucos.
- Curso de Capacitación N° 28: 1) Blanco y lencería, 2) Tejido a mano.
- Escuela de Aprendizaje N° 29: 1) Blanco y lencería
- Curso de Capacitación N° 30: 1) Blanco y lencería, 2) Modistería.
- Escuela de Aprendizaje N° 31: 1) Telares, 2) Alfombras.
- Curso de Capacitación N° 32: 1) Blanco y lencería, 2) Modistería.
- Curso de Capacitación N° 33: 1) Blanco y lencería, 2) Modistería.

Además de los cursos y capacitaciones, las escuelas ofrecían a menudo exposiciones abiertas, en ocasiones con fines benéficos, a toda la comunidad en las que mostraban los productos que se realizaban de acuerdo con su especialidad, exposiciones culinarias, de lencería, de alfombras, etc. Un caso emblemático es la exposición de lencería que llevó a cabo la Escuela de Aprendizaje N° 12 “Fray Justo María de Oro” en la vidriera de la tienda “Casa Gioconda” entre el 20 y el 21 de julio de 1953.

La Dirección también organizaba espacios de exposición y venta que duraban entre tres y cuatro días, a los mismos concurrían, además del público general, el gobernador de la provincia y los ministros del ejecutivo, se realizaban al finalizar el ciclo lectivo, determinando la fecha límite en que cada escuela debía enviar los trabajos a la dirección, 20 de noviembre en el caso de 1954, y el número de trabajos por especialidad que debía presentar cada escuela. Para

⁵⁸ Denominada “Rosenda Quiroga” fue inaugurada en 1953 en la localidad de Luján.

⁵⁹ Denominada “Dalmiro S. Adaro” estaba ubicada en la localidad de Santa Rosa.

ilustrar, y tomando las dos Escuela Fábricas, para el mencionado año se le exige a una (con especialidad en mueblería) “25 piezas de mueblería, 15 de carpintería de obra, 10 de tapicería” y a la otra (con especialidad en prendas de vestir), “24 camisas, 24 pantalones y mamelucos 50 blanco y lencería, 24 guardapolvos y delantales y 10 bordados a mano 24⁶⁰”.

Esta ingente oferta quedó trunca en un final prematuro, como así también las tareas de la Dirección comandadas por G. Albornoz y María Teresa Vernet (como inspectora de didáctica) junto a su grupo de trabajo. El análisis efectuado nos permite afirmar que la proyección diagramada en las fuentes oficiales no hacía prever (o no querían pensarlo más allá de los indicios políticos y sociales) ese final abrupto. Días antes del golpe, Albornoz se mantuvo activo comunicando⁶¹ la necesidad de ocupar los cargos de director vacantes de varias de la Escuelas de Aprendizaje y Capacitación Profesional a lo largo de la provincia desde la oficina que ocupaba la Dirección en el ámbito de la sede del Consejo de Educación, de calle San Martín al 659 de la ciudad de San Luis.

Lo concreto es que cuando el golpe se consumó, la Dirección, antes de la renuncia de Albornoz, se ocupó de comunicar lo estipulado por la intervención federal en la provincia, en relación, por un lado, a los símbolos y ceremonias encarnadas en la liturgia peronista y, por otro, a los contenidos politizados. La mencionada circular hacía estricta mención a libros de lectura y textos y a la suspensión de algunos contenidos en relación concreta a la enseñanza del espacio “Cultural Social” y a todos aquellos temas de las distintas materias de estudio que hicieran referencia a instituciones, personas, doctrinas y obras, en cuanto hicieran referencia a acciones de proselitismo político. Al respecto, la Circular N° 65, que se comunica con la sacra fecha del 17 de octubre de 1955, informaba a los directores que inmediatamente debían retirar los retratos,

⁶⁰ Circular N° 39, correspondiente al 24 de agosto de 1954. Cuaderno de circulares de la dirección de Aprendizaje.

⁶¹17 Mediante circular Número 62, del 16 de septiembre del 55 se convoca a cubrir cargos para la Escuela Fábrica N° 1 “Juan Perón”, de primera categoría ubicada en la Ciudad de San Luis, la Escuela de Aprendizaje N° 25 “República de Chile”, de segunda categoría en la localidad de Quines y la Escuela de Aprendizaje N° 5 José J. Berrutti, de tercera categoría en la ciudad de San Luis.

símbolos partidarios y bustos correspondientes a personas pertenecientes al régimen del gobierno peronista.

En relación con lo estipulado sobre las celebraciones, se ordena⁶² la inmediata supresión de aquellas consignadas en el calendario escolar para lo que quedaba de ese año, como las previstas para los días 13 y 17 de octubre y las del 27 de noviembre.

Entendemos que el privilegio de acceder a todas las circulares de la dirección, como mencionamos en la introducción del presente trabajo, nos ayuda a realizar una descripción más precisa sobre los alcances de la Dirección y su finalidad político-educativa. Por ejemplo, podemos advertir en la circular que da inicio al proceso técnico en la provincia, el pensamiento estratégico de Albornoz y de su equipo de trabajo (designados por el Ejecutivo provincial) en relación a la tarea que se le encomienda:

A la dirección de aprendizaje y capacitación profesional le toca la suerte de la tarea de mayor trascendencia social en la renovación de los valores educativos de que está empeñado el estado provincial por conducto de su dinámico Ministerio de Previsión Social y Educación, acorde con los principios de dignificación humana contenidos de la doctrina nacional justicialista y consecuente con los patrióticos objetivos del Segundo Plan Quinquenal. (Circular Número 1, 6 de abril de 1953)

Esta última frase, desde la que podemos establecer un nexo con el posicionamiento asumido en la fundamentación del IIPQ sobre la enseñanza media especial, nos hace pensar además en la interpretación y la apropiación por parte de Albornoz en relación con los principios de la doctrina. En la circular que da inicio al archivo documental, el mencionado maestro conceptualiza a Perón como “el magnífico líder de la argentinidad” y entiende que la tarea de la repartición que comienza a conducir, tiene a su cargo la enseñanza técnica y la formación espiritual del trabajador de la provincia de San Luis, con la finalidad de orientarlo, pero con la plena conciencia del destino venturoso que lo espera como trabajador.

⁶² Mediante Resolución número 43 del Ministerio de Previsión Social y Educación.

La revista de difusión *El Aprendiz*

El primer número de la Revista *El Aprendiz* salió de los talleres del Honorable Consejo de Educación de la provincia el 15 de agosto de 1953, con una frase de Eva Perón como encabezado de su primera página que resumía parte de la concepción del movimiento: “En cada obrero está la patria”.

Con respecto a las ideas de aprendizaje y aprendiz, diremos sobre la etimología que el término “aprendiz” está formado por raíces latinas y significa concretamente “persona que empieza a instruirse”. La definición que nos acerca la RAE está asociada a la adquisición por la práctica de una conducta duradera, por medio del estudio o la experiencia⁶³.

En el caso de la lógica del peronismo con relación a la formación de los trabajadores, se entiende que es “aprendiz” aquel que se inicia en el aprendizaje de una habilidad vinculada al mundo del trabajo. No obstante, entendemos que puede pensarse, como lo hace una parte de la bibliografía sobre el tema, que esto genera una segmentación de los trayectos educativos. Ya que como se mencionó, se establecía como requisito de ingreso que los niños hayan terminado el 6º grado, con lo que se podría canalizar a todo un sector de la población hacia el trabajo manual. En este sentido, se podría analizar si estos jóvenes posteriormente iban a volver al sistema educativo para finalizar la educación secundaria.

Por otra parte, entendemos que este plan integral estaba asociado a la existencia de un circuito de aprendizaje y orientación profesional, destinado al “joven obrero” mediante cursos de medio turno, Escuelas Fábricas, escuelas privadas de fábricas y contratos de aprendizaje, por fuera de lo que se entendía constituía la estructura de la enseñanza tradicional. Por ejemplo, la formación que ofrecían en la provincia las escuelas normales. No obstante, la presencia de maestros, inspectores y funcionarios aseguraba la relación entre el Ministerio de Educación de la Nación, el Honorable Consejo de Educación de la provincia y órganos de difusión como la revista *El Aprendiz*. Esta última deja en claro, en sus páginas iniciales, que tiene como objetivo fundamental “dar a conocer los

⁶³ En “La identidad del aprendiz y la enseñanza de oficios desde fines del siglo XVIII hasta fines del siglo XIX: una aproximación” (Espacios nueva serie. Educación, Trabajo y Desarrollo N°5 - 2009: 58-79) Nicolás Arata describe y analiza de forma muy interesante la serie discursiva que organiza la formación del sujeto pedagógico aprendiz.

fines y propósitos de la repartición, la labor realizada o a realizarse la orientación justicialista, la tarea que cumple y ser también un vínculo de Unión y compañerismo entre los distintos servidores de la dirección”.

La Revista *El Aprendiz* se imprimió en los talleres con los que contaba el Consejo Provincial de Educación en Rivadavia N° 1500, y su administración estuvo a cargo en primer término del reconocido educador, maestro normalista e inspector, Arnaldo Mercau, y luego de Armando Arce. También participaron María Nélica Montero e Ilsa Dora Amieva.

En relación con su financiación podemos decir que *El Aprendiz* estaba sostenida en gran parte por el sacrificio de “las compañeras y los compañeros”, a quienes se convocaba, de forma casi permanente a acudir al llamamiento y contribuir con un aporte económico para que la revista tuviera “duradera y fructífera vida⁶⁴”. Algo que como se señaló, no sucedió.

El nombre de la mencionada revista no es para nada casual, sino que está relacionado, como se marcó anteriormente, con lo que significó la idea de “aprendiz” para la política educativa peronista. Al respecto, en un interesante análisis, Pécora (2007) defiende la idea de que en ese contexto político emerge un nuevo sujeto “el aprendiz”, definido como:

Aquel joven que, inserto de temprana edad en el mundo del trabajo o presto a insertarse, no concurría al nivel medio común ni tampoco a las escuelas de Artes y Oficios. La finalidad de su preparación lo vinculará directamente con la salida laboral y resignificará el concepto de "aprendizaje", entendido como capacitación de los futuros obreros y de los que ya lo eran. (p. 6)

La revista servía además para que algunos funcionarios del estado provincial pudieran hacer circular mensajes sobre la importancia de las políticas llevadas adelante por el movimiento peronista. Un caso interesante podemos encontrarlo en el Número 3 (del año II) de la revista, con fecha del 15 de junio de 1954 cuando se publica un ferviente saludo hacia los trabajadores por parte del ministro de Educación y Previsión Social de la provincia, Juan Cruz Ponce. En el

⁶⁴ Revista *El Aprendiz*, 1953, p.1

mismo, Ponce alienta a trabajar por el presente y el futuro de los niños cuyo porvenir, según sus expresiones, estaba en gran parte en las manos de los trabajadores, por lo que el mencionado funcionario, instando a la responsabilidad social y política, en cierto modo los responsabiliza de que ese porvenir sería “conforme a vuestro ideal y sacrificio”.

En la mencionada revista hacia 1955, se reproduce una entrevista a Juan Ángel Ponce, director de la Escuela Fábrica de San Luis. Cuando se le consulta sobre la tarea que realizan estas escuelas las define a partir de una proyección hacia el futuro y en estricta relación con los trabajadores, que observa en las escuelas fábricas “un amplio horizonte para la juventud trabajadora de San Luis por cuanto los capacitará para desempeñarse en cualquier actividad manual⁶⁵”. En relación con la modalidad con la que se trabaja, el director sostiene que en las escuelas de San Luis se enseña “mueblería, carpintería de obra, lustrado de madera y tapicería, además los jóvenes reciben instrucción general en un grado equivalente al ciclo básico de la enseñanza secundaria”.

La revista servía, como señalamos con anterioridad, para difundir diversas acciones de las escuelas de aprendizaje, por ejemplo, los festejos por el día del aprendiz. Instaurado el 3 de junio, en el marco de la liturgia peronista, en la revista se lo define como “la esperanza de la patria”, un sujeto en formación del que el gobierno hará un obrero “útil y capaz”⁶⁶. En la nota sobre la celebración en San Luis, realizada en el salón de la Escuela Lafinur, se deja en claro que las escuelas son “flamantes en su creación y funcionamiento”, lo que indica, según el comunicado, que la revolución en la educación ha llegado también a la patria chica de Pringles.

En el festejo de 1954, la dirección incluye dos reconocimientos al mérito de los estudiantes de acuerdo con el establecimiento de concurrencia, lo que también nos indica con claridad la valía de cada espacio formativo. Entonces se entregó “Medalla de plata a la capacitación”, al mejor estudiante de las Escuelas de Recuperación durante el ciclo 1953 y “Medalla de oro al aprendizaje”, para el mejor alumno de las Escuelas Fábricas y de Capacitación Profesional del mismo año. En ese acto, el ministro de Previsión Social y Educación de la provincia

⁶⁵Nota a Juan Ángel Ponce: Revista El Aprendiz, 1953, p.2

⁶⁶ Revista El Aprendiz, 1953, p.10

alentó especialmente a los maestros a que continuaran “en la fragua con ese fuego sagrado del alma juvenil, que les llevara a ser más dignos hijos de Perón y Eva Perón⁶⁷”.

Para culminar este apartado nos parece oportuno mencionar en este análisis el contenido de los mensajes que se transmitía en diversos cuadros, resaltados y apartados del cuerpo de la información dentro de la revista:

Para que no se empañen los vidrios: Si quiere evitar que el vapor del agua de las habitaciones se deposite en la cara anterior de los vidrios no, no tiene usted más que pasar por ellos un trapo humedecido en glicerina (p.7)

Todos debemos empeñarnos en difundir el contenido de los objetivos del plan económico en las ciudades y en el campo. Todos también debemos encargarnos de realizar un ajustado control de ejecución en nuestras casas, en el trabajo y aún durante el descanso o la diversión (p. 9)

La firmeza es acero en la palabra y diamante en la conducta, Gral. Perón (p.12)

Como se advierte, en los cuadros mencionados podía comunicarse desde ejemplos prácticos, recomendaciones para que no empañen los vidrios, hasta mensajes y frases breves del propio Perón, ante la necesidad de difusión de las obras de gobierno y sobre el control ciudadano en los domicilios acerca de los objetivos del plan económico del gobierno, implementado desde el IIPQ.

Algunas reflexiones finales

En este trabajo intentamos aportar algunas consideraciones y una primera aproximación a la creación, la formación y el funcionamiento de la Dirección de las Escuelas Aprendizaje en la provincia de San Luis en un contexto signado por la búsqueda del peronismo de renovar la educación.

Entendemos que la relación entre educación y trabajo constituye una preocupación o un debate que se instaló en los inicios mismos del sistema educativo argentino, por lo que la discusión acerca de la necesidad de reorientar

⁶⁷ Revista el Aprendiz, 1954, p. 4.

la enseñanza hacia la actividad productiva lejos está de ser un tema que haya surgido durante el peronismo.

En relación con el plano local, en donde anclamos nuestra investigación, entendemos que era necesario rescatar algunas figuras educacionales nodales para este periodo, para poder describir y acercarnos a la comprensión del entramado político-educativo peronista provincial. Al respecto, entendemos que la figura de Guillermo Antonio Albornoz funciona como eslabón para pensar el papel que el mencionado movimiento le endilgó a la escuela argentina. Más allá de su formación inicial en el normalismo sanluiseño, producto quizás de la formación universitaria, Albornoz realizó una profusa defensa del escolanovismo y el vitalismo en la provincia, en el marco de una trayectoria educacional que parte del profundo conocimiento de las escuelas de la provincia, en donde se articulan su posición como intelectual y las representaciones acerca de su tarea como inspector. Aspectos nodales a la hora de comprender los porqués de su elección para la concreción de este tipo de escuelas en San Luis.

Quisiéramos remarcar cómo desde la Dirección se justificaba permanentemente la necesidad de que la enseñanza técnico-profesional estuviera vinculada al progreso de la economía y a la producción, bajo la intención de que estos espacios redundarán en la generación de riquezas. Uno de los elementos centrales en que estaba empeñado el peronismo a partir de la implementación de estos lineamientos desde el IPQ y el inconcluso IIPQ. En esta misma línea es importante señalar cómo desde lo discursivo, la Dirección invocaba constantemente a una figura concreta, la del pueblo laborioso de la patria, en consonancia con la búsqueda de la consolidación de la nación en relación con los postulados de la independencia económica, la soberanía política y la justicia social.

No podemos dejar de mencionar que se trataba de una organización muy compleja ya que, además de lo aquí mencionado, la Dirección tenía entre otras tareas la de controlar el tiempo que insumía la producción, ponerle precio a los bienes que se producían, garantizar el abastecimiento de la materia prima, regular la tarea de los maestros de cada escuela, evaluar el plan de producción anual de cada establecimiento, realizar el seguimiento de los alumnos (exámenes, promoción, legalizaciones, certificados de culminación de estudios, entre otros). Además de la inmensa tarea de Albornoz, estaban implicados

numerosos maestros, muchos de reconocida trayectoria educacional en la provincia, y estudiantes que vivenciaron en 1955 el corte abrupto de sus trabajos y de la posibilidad de continuar con su formación.

En relación a lo pedagógico podemos concluir que, si por definición la acción de enseñar está conceptualizada como un acto de intervención, la intención de las Escuelas de Aprendizaje era la de acercar la posibilidad de aprender un oficio, en un espacio paralelo al escolar, algo considerado necesario en una provincia cuyos habitantes dependían, en su mayoría, del empleo en el Estado para su supervivencia.

Cuando se concretó el golpe de Estado de 1955, las circulares de la Dirección de Aprendizaje muestran un estado de pleno funcionamiento y cierto apuro por nombrar a quienes irían a conducir las escuelas que aún no contaban con directores. Los encargados de la Dirección estaban trabajando en el modo de proyectar a más lugares de la provincia la tarea realizada, y la ruptura abrupta de las mencionadas escuelas marcó también el fin de la participación de Albornoz y la propagación de los postulados que defendía dado que cuando se reincorpora al gobierno como asesor en los '60, las ideas político-educativas imperantes eran las del desarrollismo.

Al analizar la revista *El Aprendiz* buscamos, por un lado, dar a conocer un aspecto aún no indagado en la historia de la educación local y, por el otro, describir parte de la tarea de difusión con que la Dirección buscaba dar a conocer lo que sucedía con esta propuesta formativa, siempre articulando con los postulados políticos peronistas.

Referencias bibliográficas

Arguto, F. (2013). *La creación de la Universidad Obrera Nacional: técnica y progreso durante el peronismo*. X Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.

Carli, S. (2000). "Los niños entre los derechos y la política. Peronismo, pedagogía y transformaciones sociales (1945-1955)". En *Niñez, pedagogía y política. Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina entre 1880 y 1955*. (pp.255-305) Miño y Dávila.

- Dussel, I. y Pineau, P. (2003). "De cuando la clase obrera entró al paraíso: la educación técnica estatal en el primer peronismo". En A. Puiggrós (Dir.), *Discursos pedagógicos e imaginario social en el peronismo (1945-1955)* (pp.107-176). Galerna.
- Escudero, E. (2016). *Cultura histórica y usos del pasado. Memoria, identidades y política en una experiencia local*. (Río Cuarto, 1947-1986). Prohistoria, Rosario ISBN 978-987-3864-34-6
- Pécora, G. (2007). *La Escuela-Fábrica Nº 200 y la enseñanza técnica en la trama educativa nacional*. Algunos aspectos. Jornadas Nacionales de Historia Social, 30, 31 de mayo y 1 de junio de 2007, La Falda, Córdoba. En Memoria Académica. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.9644/ev.9644.pdf
- Puiggrós, A. (2006). *Historia de la Educación en la Argentina Tomo V. Peronismo: Cultura política y educación (1945-1955)*. Editorial Galerna.
- Plotkin, M. (1994). *Mañana es San Perón*. Editorial Ariel.
- Segovia, J. (2007). *La Formación Ideológica del Peronismo. Perón y la legitimidad política (1943-1955)*. Ediciones del Copista.
- Samper, O. (2015). *La formación del Peronismo en San Luis. La dirigencia política tradicional y la intervención federal de 1943-1946*. Revista de Estudios Marítimos y Sociales. UNMLP.
- Lionetti, L. y Castillo, S. (Comp.) *Aportes para una historia regional de la educación: Las instituciones, el magisterio y los discursos en el proceso de escolarización pampeano (1900-1960)*. EdUNLPam.

Fuentes documentales

- Archivo personal del Prof. Guillermo Antonio Albornoz.
- Circulares Escuela de Aprendizaje de Aprendizaje y Capacitación Profesional (1953-1955).
- Revista *El Aprendiz*. Órgano de difusión de la escuela de aprendizaje. Talleres Gráficos del Ministerio de Previsión Social y Educación de la Provincia de San Luis. Años 1953-1954-1955.

Este libro es producto del trabajo del equipo del Proyecto Consolidado “La formación de maestros en San Luis” de la Facultad de Ciencias Humanas, de la Universidad Nacional de San Luis que, luego de más de diecisiete años de indagación, quiere compartir lo producido sobre la formación del magisterio en la provincia de San Luis.

Tejiendo historias del magisterio II. Puentes y transiciones en la formación docente, es continuidad del libro anterior en que hemos ido tramando historias de nuestro magisterio lo que ha implicado el análisis de las condiciones socio-políticas, económicas y culturales en que se llevaron a cabo la formación de maestras y maestros sanluiseños. Es nuestra intención brindar un lugar importante a la voz de las/os docentes, que desde el presente, recuperan y resignifican sus experiencias de formación inicial y laboral. Experiencias vividas en las Escuelas Normales de San Luis, en otros espacios culturales que brindaba la sociedad y en las escuelas que se insertaron laboralmente, durante la época que hemos investigado.

Queremos resaltar que durante los últimos años nuestra tarea investigativa, como la de otros investigadores de lo social, estuvo afectada por la situación sanitaria provocada por la pandemia (Covid-19). Vivenciamos diversos obstáculos y dificultades para llevar a cabo nuestra labor en archivos, en diversas instituciones y la realización de entrevistas. En relación a estas últimas, es importante señalar que los sujetos entrevistados son adultos mayores, por lo cual se decidió preservar la salud de los mismos.

Por último, para quienes publicamos este material, el desafío vivido nos ha vuelto a atravesar no solo como intelectuales, ya que las producciones realizadas están estrechamente vinculadas a nuestras propias historias personales y a las marcas del legado recibido de nuestros maestros y maestras normales.