

EL MAESTRO, LOS TRABAJADORES RURALES Y LA DESERCIÓN ESCOLAR EN UNZUÉ (BOLÍVAR, PROVINCIA DE BUENOS AIRES, 1914)

O professor, os trabalhadores rurais e a deserção escolar
em Unzué (Bolívar, província de Buenos Aires, 1914)

Teacher, rural workers and school dropout
in Unzué (Bolívar, Provincia de Buenos Aires, 1914)

ADRIÁN CAMMAROTA

Universidad Nacional de La Matanza, San Justo, Argentina. *E-mail: adriancammarota2000@gmail.com.*

Resumen: El artículo se encarrila en un campo de investigación que busca dilucidar por casos particulares como se tejieron las relaciones entre las escuelas Láinez y las comunidades locales. Abordamos un estudio que tiene por objetivo dar cuenta del conflicto acaecido entre los trabajadores rurales en Unzué (Bolívar, provincia de Buenos Aires) en 1914 y el director de la Escuela Láinez N° 101. Con el análisis de una fuente sumarial del Archivo Intermedio de la Nación y documentos atesorados en el Archivo Municipal de Bolívar, partimos de un enfoque cualitativo que se ampara en la microhistoria. Nuestra hipótesis considera que las relaciones sostenidas por los poderes locales, ligados a la posesión de la tierra, ejercieron esas pujas de poder por el control de la escuela gestionada por el Consejo Nacional de Educación (CNE). Sostenemos que la pesquisa es un indicio más que matiza las visiones que sugieren a esta repartición como un organismo vertical y centralizador que, gracias a sus recursos y legitimación, se hallaba predispuesto a “imponer” un proyecto escolar en el país.

Palabras clave: escuela; ruralidad; trabajadores; maestro; Bolívar.

Resumo: Este artigo se insere em um campo de pesquisa que busca elucidar, por meio de casos particulares, como eram tecidas as relações entre as escolas Láinez e as comunidades locais. O objetivo deste estudo é explicar o conflito entre os trabalhadores rurais de Unzué (Bolívar, província de Buenos Aires) em 1914 e o diretor da Escuela Láinez N° 101. Com base na análise de uma fonte resumida do Archivo Intermedio de la Nación e de documentos armazenados no Arquivo Municipal de Bolívar, partimos de uma abordagem qualitativa baseada na micro-história. Nossa hipótese considera que as relações sustentadas pelos poderes locais, ligadas à posse da terra, exerceram essas lutas de poder pelo controle da escola administrada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). Argumentamos que a pesquisa é mais uma indicação que qualifica os pontos de vista que sugerem essa agência como um órgão vertical e centralizador que, graças a seus recursos e legitimção, estava predisposto a “impor” um projeto escolar ao país.

Palavras-chave: escola; ruralidade; trabalhadores; professor; Bolívar.

Abstract: This article is part of a line of research that seeks to explain, through specific cases, how the relationship between the Láinez schools and the local communities was established. The aim of this study is to explain the 1914 conflict between agricultural workers in Unzué (Bolívar, Province of Buenos Aires) and the director of Escuela Láinez N° 101. With the analysis of a summary source from the Archivo Intermedio de la Nación and documents kept in the Municipal Archive of Bolívar, we proceed with a qualitative approach based on microhistory. Our hypothesis is that the relationships maintained by the local powers, linked to the possession of land, exercised these power struggles for the control of the school managed by the National Education Council (CNE). We argue that the research is another indication that qualifies the views that suggest this agency as a vertical and centralising body that, thanks to its resources and legitimacy, was predisposed to 'impose' a school project on the country.

Keywords: school; rural areas; workers; teacher.

INTRODUÇÃO

A fines del siglo XIX, los espacios rurales imponían sendos desafíos a la escolarización y a la nacionalización de la población en Argentina. En las publicaciones oficiales como *El Monitor de la Educación Común*, dichos espacios eran considerados como lugares geográficos empobrecidos y atrasados, anclados en estructuras sociales tradicionales a los que había que vincular con el modelo productivo agroexportador y modernizar gracias a la acción educativa, la instalación de programas agrícolas y el mejoramiento del estado sanitario de la población¹. Sin embargo, como veremos en esta pesquisa, los problemas se amplificaban cuando los intercambios societarios no contemporizaban con las expectativas de los funcionarios educativos o viceversa.

El artículo se encarrila en un campo de investigación más vasto que busca dilucidar por casos particulares como se tejieron las relaciones entre las escuelas Láinez y las comunidades locales. Tiene por objetivo dar cuenta del conflicto acaecido entre los trabajadores rurales en Unzué (Bolívar, provincia de Buenos Aires) en 1914 y el director de la Escuela Láinez n° 101. La escuela estaba afincada en la estancia San Carlos perteneciente al reconocido estanciero Cecilio Unzué. Desarrollamos el análisis al amparo de los siguientes interrogantes: ¿cuáles fueron los causales del conflicto? ¿Qué rol jugaron los administradores de la estancia en su enfrentamiento con el director? ¿Qué ocurría con la obligatoriedad escolar cuando se veía lesionada por prácticas atadas al mundo del trabajo de las familias rurales? ¿Cómo se entrecruzaba el currículo educativo con las representaciones y moralidades de la sociedad local? De singular relieve, ¿qué nos puede decir para la historiografía este estudio particular?

Las escuelas rurales presentaban una dificultad para el organismo que se encargaba de centralizar las políticas educativas: el Consejo Nacional de Educación (CNE) por la distancia, la geografía, la población dispersa y la falta de personal docente capacitado para sostener el servicio². Según la ley 1420 de educación libre, gratuita y laica de 1884 (aplicada en la Capital Federal y Territorios Nacionales) en las zonas rurales se sugerían escuelas ambulantes producto del costoso gravamen que implicaba

¹ *El Monitor de la Educación Común* era la revista oficial del CNE. Comenzó a ser editada en 1881 y se publicó de manera regular hasta 1949 y, luego de esa fecha, de manera irregular.

² El Consejo Nacional de Educación fue creado en 1880 con la misión de estructurar el sistema educativo. Tenía injerencia en la Capital Federal y Territorios Nacionales bajo el manto de la ley 1420 de 1884. Desde fines del siglo XIX hasta mediados del siglo XX, la Argentina estaba dividida en provincias con autonomía federal y los Territorios Nacionales que dependían directamente del gobierno central. Las provincias como Buenos Aires mantenían su autonomía federal, por lo tanto, detentaba su propia ley educativa sancionada en 1875. Como complemento de la ley 1420 se sancionó la ley Láinez en 1905, que autorizaba a las provincias federales, ante la falta de recursos, solicitar al Consejo Nacional de Educación la creación de escuelas sostenidas con fondos nacionales en espacios rurales como Unzué.

su sostenimiento. Conscientes de la endeble escolarización, por lo que “la ruralidad” demandaba un tipo de formato diferencial al de la escuela urbana; los funcionarios sancionaron la Ley Láinez de 1905 que permitía crear escuelas en los territorios rurales de las provincias. Tempranamente dichas escuelas se incrementaron velozmente: entre el año 1906 y diciembre de 1909 pasaron de 291 a 526, atendiendo a una población escolar de 50.298 alumnos/as en el país (Conselho Nacional de Educação [CNE], 1913, p. 296).

Los enfoques académicos en Argentina registran un corpus historiográfico que han enlazado las memorias de los y las maestros/as rurales, las relaciones de las escuelas con las comunidades (Fiorucci, 2012; Petitti, 2016; Pierini, 2016); las propuestas de la enseñanza agrícola o la función social de la escuela rural (Gutiérrez, 2007, 2020; Ascolani, 2012). También se ha analizado la intervención de los organismos sanitarios que tomaron a la escuela como agente de medicalización en espacios rurales (Cammarota, 2023). Se destacan las coberturas que en diversas plazas temporales y geográficas iluminaron los sentidos otorgados por las comunidades al núcleo familiar y a la niñez rural o el entroncamiento entre el trabajo y el capital agrario (Moreyra & Remedi, 2005; De Marco, 2015; Gutiérrez, 2015). Otras producciones auscultaron la escuela en la campaña de Buenos Aires en la antesala de la ley 1420 (Lionetti, 2010), buceando en la cultura material comprometida en desarrollar una identidad nacional a partir de la sanción de la ley de educación en Buenos Aires hacia 1875 (Bustamante Vismara, 2023a).

Cabe mencionar la reconstrucción historiográfica sobre las políticas sociales en espacios rurales realizada por Ortiz Bergia y Salomón (2017). Las autoras enfatizan en la vacancia analítica sobre temáticas agrarias que escenifiquen la situación de la vivienda, las formas de acceso a la salud, la alimentación y la educación para la primera mitad del siglo XX.

Nuestro marco teórico parte de entender a los espacios rurales como construcciones culturales más que geográficas (Williams, 2001). Consideramos que la ruralidad aglutina a varios actores sociales, cohabitando diversas ruralidades que difieren entre sí según las formas de propiedad de la tierra, en la producción y en los comportamientos socioculturales de sus integrantes (Civera Cerecedo et al., 2011).

Para la reconstrucción, consultamos una fuente sumarial resguardada en el Archivo Intermedio de la Nación. Entre otros nudos problemáticos, la fuente nos informa sobre la actuación del inspector o las representaciones de los trabajadores rurales sobre la educación, atravesadas por marcadas jerarquías y visiones genéricas. También visitamos los diarios y las actas municipales en el Archivo Histórico Municipal de Bolívar “Florentino Ameghino” y el reconocimiento *in situ* de los espacios geográficos donde transcurrieron los acontecimientos. Por último, en la Biblioteca Nacional de Maestras y Maestros, triangulamos los datos señalados con los informes elaborados por funcionarios educativos al CNE.

Utilizamos la estrategia narrativa del relato para los eventos analizados sin perder de vista la densidad conceptual, bajo un enfoque cualitativo que metodológicamente entronca con la microhistoria. Tomando una serie de aspectos particulares trazamos un nexo con aspectos más generales que empalman con los discursos, las normativas y las prácticas del sistema educativo de principios del siglo XX. Siguiendo a Ronen (2013), el recurso de la microhistoria es un modo de aproximación diferente a lo social, una perspectiva que profundiza en el entroncamiento de relaciones concretas que los sujetos sociales individuales tejen a nivel grupal.

La pesquisa es un aporte a los estudios rurales que tienen como eje la educación. Dada la escasez documental para inquirir en este tipo de estudios, las fuentes utilizadas cobran relevancia para adentrarnos en las dinámicas escolarizadoras a inicios del siglo XX. Por un lado, entendemos que las formas de sociabilidad, las representaciones socioculturales vernáculas y, sobre todo, los modos de organización del mundo del trabajo en el campo acusaban palmarios retos a la cultura escolar³. Esta intentaba erigirse con un discurso homogeneizante sobre amplios sectores sociales respondiendo a la necesidad de fundar el orden republicano y patriota anhelado por la clase dirigente.

Por otro lado, reflexionamos que las relaciones sostenidas por los poderes locales, ligados a la posesión de la tierra, ejercieron esas pujas de poder por el control de la escuela gestionada por el CNE. Por último, sostenemos que la pesquisa es un indicio más que matiza las visiones que sugieren al CNE como un organismo vertical y centralizador que, gracias a sus recursos y legitimación, se hallaba predispuesto a “imponer” un proyecto escolar en el país.

Organizamos el artículo en siete apartados. En función de contextualizar el caso, el primer y el segundo abordan las características socioeconómicas, los orígenes de Unzué y las inaugurales experiencias educativas en Bolívar. El tercero y el cuarto dan cuenta de los entretelones del estudio y los actores intervinientes; mientras que el quinto abreva en el currículum de la escuela rural y la demanda de los trabajadores donde se entrecruzaban imaginarios de cortes genéricos. El apartado seis observa las raíces de la deserción escolar, mientras que el siete abreva en la resolución del conflicto y las observaciones vertidas por el inspector sumariante. Por último, en las conclusiones, se brinda una interpretación de los causales que llevaron a la intervención de la escuela, poniendo singular relieve a los intereses particulares por parte de los administradores de la estancia y las interpretaciones locales en torno al formato escolar. Estas últimas parecieran ir a contrapelo de las propuestas pedagógicas esbozadas por la repartición central educativa a inicios del siglo XX.

³ Delimitamos a la cultura escolar como las pautas, normas, rituales, currículum explícito y currículum oculto con la finalidad de organizar y reproducir las lógicas de transmisión de conocimientos intergeneracionales (de adultos a niños/as o jóvenes en el caso de la escuela secundaria).

BOLÍVAR Y LA LOCALIDAD DE UNZUÉ

En este apartado optamos por desplegar una descripción de la base económica de la localidad de Bolívar y el origen de Unzué a fines del siglo XIX y la demanda de escuelas primarias con enseñanza agrícola.

Según el Censo General de la provincia de Buenos Aires de 1881, la población de Bolívar alcanzaba a 2.055 habitantes, de los cuales 387 vivían en el pueblo (Imagen 1 y 2). La población se hallaba distribuida en 475 familias con un total de 893 niños. Las actividades desarrolladas eran en su mayoría rurales (cultivos de trigo, de maíz, de legumbres, cebada y centeno) y, en el orden urbano, estaban relacionadas con el comercio y la edificación (Censo..., 1881). La rápida expansión de la actividad económica, gracias a la llegada del ferrocarril, fortaleció la economía local.

Los intercambios societarios se fueron incrementando con la inmigración. La localidad contaba con la Sociedad Italiana “Il Fior di Maggio” fundada por 25 vecinos en 1881 y, al año siguiente, vio la luz la Sociedad Española de Socorros Mutuos (Martínez, 1974). La idea del progreso decimonónico repercutía como uno de los anhelos en la intelectualidad local. En 1889 comenzó a circular el periódico *Bolívar Ilustrado* (Imagen 3). Publicado los domingos, a la sazón estaba dirigido por los periodistas Nicolás Rueda y Antonio Botana quien se encargaba de las ilustraciones. El diario editorializaba noticias relativas a la política y a la economía del lugar, narraciones históricas locales o nacionales intercaladas con variedades sociales.

Los planes educativos no estaban ausentes en las noticias locales. En el número 118, la editorial destacaba la necesidad de fundar Escuelas Prácticas para la instrucción ganadera y agrícola. Las escuelas de enseñanza agrícola en Argentina se potenciaron auspiciadas por el Departamento de Agricultura, organismo fundado en 1871 dependiente del Ministerio del Interior. Luego, en 1898, se creó el Ministerio de Agricultura que tenía bajo su jurisdicción la repartición denominada “Sección de Enseñanza Agrícola”. Hay que señalar que Bolívar y Unzué formaron parte del boom agrocehalero que caracterizó a la región pampeana a fines del siglo XIX⁴. Durante ese periodo se ensayaron en la zona los primeros propósitos de educación agraria para trastocar los métodos de trabajo rudimentarios y capacitar a la mano de obra de baja especialización. Los proyectos de enseñanza agrícola del Ministerio de Agricultura de la Nación se focalizaron en la creación de una elite intelectual agraria (facultades de agronomía), un cuerpo de administradores de sus propios campos (escuelas especiales) y un proletariado dedicado a la agricultura (escuelas prácticas y de orientación agrícola en la primaria) (Gutiérrez, 2007).

⁴ La región pampeana es un área geográfica situada en el centro de [Argentina](#) y abarca las siguientes jurisdicciones provinciales: [Santa Fe](#), [Entre Ríos](#), [La Pampa](#), [Córdoba](#) y la [provincia de Buenos Aires](#). Con predominio de un clima templado se caracteriza por ser una amplia pradera con una extensión de 1200000 kilómetros cuadrados.

Al igual que en el resto de la provincia de Buenos Aires, Bolívar anidó a los hombres de fortunas ligados con la explotación de la tierra. La riqueza de los grandes estancieros de fines del siglo XIX se vio alentada por la producción rural y la valorización del suelo. Durante ese periodo, los terratenientes de Buenos Aires comenzaron a ganar legitimidad escudadas en la Sociedad Rural Argentina. Intentaron demarcar un proceso de reforma rural para transformar al empresario y modernizar la producción en el campo. Por aquel entonces surgió la Liga Agraria buscando establecer un nuevo nexo entre el Estado y la clase terrateniente. Asociado a la Liga estuvo Mariano Unzué (Hora, 2009).

Mariano Unzué había adquirido grandes extensiones de tierras en Bolívar el 26 de agosto de 1879. Su estancia bautizada “San Carlos”, poseía 16 mil hectáreas en la localidad. El estanciero compartió el perfil de hombre acaudalado descrito por el historiador Jorge Sábato, quien observó que en el siglo XIX se conformó un empresariado alejado de toda identificación con la tierra y la producción rural, a las que solo concebía como una de las dimensiones para valorizar su capital a fin de maximizar beneficios personales (Sábato, 1988). Al fallecer Mariano Unzué, la estancia San Carlos quedó en manos de su hijo Cecilio Unzué quien realizó una explotación rentista a través de numerosos arrendamientos. El terrateniente cedió terreno para la creación de la Escuela Láinez n° 101 con el fin de escolarizar a las infancias campesinas de la localidad.

Imagen 1 - Mapa de la provincia de Buenos Aires (1881). En el círculo la localidad de Bolívar, en el recuadro la Capital Federal de la República federalizada en 1880



Fuente: Censo... (1881, p. 92).

Imagen 2 - Ubicación de San Carlos de Bolívar y la localidad de Unzué



Fuente: Google Maps (2023).

Imagen 3 - El Bolívar Ilustrado, uno de los primeros diarios que circularon en la localidad



Fuente: Archivo Histórico Municipal de Bolívar “Florentino Ameghino”.

PRIMERAS EXPERIENCIAS EDUCATIVAS

Previo a la sanción de la ley 1420, el periodo comprendido entre 1860 a 1880 tuvo como telón de fondo importantes sucesos educativos en Buenos Aires. Con la profusa labor de educadores como Domingo Faustino Sarmiento, Juana Manso o Ema Nicolay de Caprile se diseñaron presupuestos, programas y se editaron textos para la escuela primaria, creciendo en número la cantidad de escuelas de formación para maestras y maestros (Bustamante Vismara, 2023b).

Un pilar fundamental en la provincia eran los Concejos Escolares. Sus miembros eran electos entre los ciudadanos que sabían leer y escribir, inscriptos en un Registro Cívico Provincial y cuya lista se editorializaba en el *Bolívar Ilustrado*. Por pedido de la Municipalidad al Consejo General de Educación (CGE), en 1881 se instaló una escuela de primeras letras para varones. Otra nota enviada por la Municipalidad al CGE solicitaba la instalación de una escuela para mujeres que vio la luz en 1882 (Martínez, 1974).

Para dicha escuela se nombró maestra interina (Preceptora) a Gioiele Maranasi, una educadora que sería motivo de disputas con el vecindario, exonerada a seis meses de asumir el cargo por el Consejo Escolar de Bolívar bajo la “imprudencia” de cometer inmoralidades ligadas con su vida privada. Por aquel entonces, los Consejos Escolares disponían de la atribución de coronar en los puestos docentes a los representantes del magisterio o exonerarlos por conducta pública y privada. El 15 de julio de 1882, el organismo remitía una nota al Director General de Escuelas de la provincia de Buenos Aires, Nicolás Achával, informando sobre la separación de la maestra Gioiele Maranasi, haciéndose eco de las quejas de padres de familia que endilgaban a la educadora “una conducta nada edificante” y clausurando, por atributo de los hechos, la escuela para niñas. A juzgar por la nota, se produjo una deserción masiva de la matrícula escolar debido a que la casa de la preceptora fue teatro de escandalosas situaciones que atentaban contra la moral (Martínez, 1974).

La educadora no se amilanó y envió una solicitada al diario de tirada nacional *La Prensa* publicada el 7 de julio de 1882. Allí señalaba que hacía seis meses que vivía en Bolívar aquejada por la intranquilidad, el menosprecio de las autoridades y del vecindario producto de las “criticas insanas”. “¿Quiénes son ustedes, hombres, que pretenden dictarme leyes de cómo y qué manera debo vivir, hablar o relacionarme con éste o con éste otro?”, escribió. Se percibía como una “persona débil”, “afrentando toda clase de peligros, soltera y rechazada hasta por sus propios parientes”⁵. No queda del todo claro si su fatalidad estuvo signada por su elección sexual o por compartir sus tiempos libres con hombres del pueblo.

Lo cierto es que los comentarios insidiosos dañaron la moral de la maestra y la razón fundante de la escuela de niñas. Las relaciones conservadoras y patriarcales que

⁵ *La Prensa*, 7 de julio de 1882, reproducido en Martínez (1974, p. 290).

predominaban en el pueblo de Bolívar y la zona agraria de Unzué fijaron el estigma social que pesó sobre la educadora. En los pueblos y zonas circundantes agrarias, las posiciones hegemónicas dominantes sobre la moral y los roles asignados por el sexo demarcaban las relaciones entre varones y mujeres. Esta afirmación nos lleva a desglosar un arco temporal que hunde sus raíces en la época colonial, donde la moral sexual y las leyes preexistentes influyeron en las tradiciones instauradas sobre la sexualidad, la discriminación y la legitimación civil (Twinam, 2009). Como vemos en este caso y en el conflicto con el director de la escuela desarrollado en el siguiente apartado, las comunidades locales construían sus propios juicios sobre la cultura escolar, quienes estaban aptos para el ejercicio de la docencia y quienes debían quedar relegados, bajo percepciones dominantes sobre el género, el honor y la idoneidad profesional.

Ahora bien, sancionada la Ley Láinez de 1905 se creó la Escuela Nacional n° 101 en la zona agraria de Unzué. Generalmente la radicación de estas escuelas se realizaba por pedido del vecindario al CNE con el censo de niños/as que estaban en condiciones de beneficiarse con la escolarización.

ESCUELA RURAL N° 101

A ciencia cierta no sabemos la fecha de fundación de la escuela de Unzué, pero algunos indicios nos sugieren que tenía pocos años de funcionamiento. Construida de ladrillo y techo de chapa, poseía dos amplios espacios áulicos distribuidos de manera horizontal. Junto a la escuela encontramos, en nuestro recorrido *in situ*, una pequeña capilla, un aljibe reemplazado por un molino de viento y, frente al edificio escolar, la amplia casa del director Francisco Bosch Estrada y su esposa que ejercía como maestra. (Imagen 4, 5, 6, 7).

La vida cotidiana del matrimonio reproducía el estereotipo del magisterio rural, circunscritos a la austeridad económica y material, la soledad y el pluritrabajo. En general el magisterio no solo se dedicaba a la enseñanza, sino también, a alimentar con ollas escolares a sus alumnos/as o proveerles de ropa y de calzado por acción de las cooperadoras. Al satisfacer las necesidades básicas de las infancias, pregonaban la búsqueda de la integración social y cultural intermediando en la relación con las familias y las organizaciones de la sociedad civil. En este sentido, en las memorias de los y las maestros/as rurales la enseñanza aparece ligada a las ideas de misión y sacrificio. En otras ocasiones, se describen la falta de integración de la escuela a las comunidades producto de la resistencia de las familias a la escolarización⁶.

⁶ Ver Fiorucci (2012) e Cammarota (2022).

Imagen 4 Actual edificio escolar de Unzué



Fuente: Fotos del autor (2023).

Imagen 5 Casa del director



Fuente: Fotos del autor (2023).

Imagen 6 - Molino de viento y antigua capilla de la estancia.



Fuente: Fotos del autor (2023).

El estilo de vida de los y las niños/as de Unzué no diferían de las imágenes de las niñeces rurales que emergían de los informes, ensayos y discursos educativos. Allí eran caracterizados en un estado de inferioridad cognitiva con respecto a sus pares capitalinos⁷. En las visiones sobre el campo descritas en *El Monitor de la Educación Común*, se destacaba el aporte a la construcción simbólica de la identidad nacional sostenida en el espacio rural, pero, a su vez, añadían la extrema pobreza que padecía la población (Aisenstein & Almada, 2022, p. 34). El discurso pedagógico incluso hacía referencia a la prosperidad de las grandes urbes, lo que en parte explicaba la conjeturada superioridad intelectual del niño urbano

Las familias rurales de Unzué eran empleadas por el mayordomo o administrador de la estancia llamado Manuel Lozano. En 1914, el primer grado de la escuela contaba con una inscripción de 24 alumnos/as con una asistencia media de 17, habiendo empezado con 35 estudiantes. El segundo grado, según relevó el inspector, disponía de una asistencia media de 18 sobre 25 inscriptos.

El conflicto vería luz el 24 de octubre de 1914 cuando Lozano recibió, vía el ferrocarril, un sobre con sello supuestamente de la Oficina del CNE de la Capital Federal. La misiva contenía tres notas: una en la que se lo nombraba Encargado Escolar⁸ interino para que presenciara la entrega de la escuela. Otra estaba dirigida al vecino Pantaleón Medina, anoticiándole que, por pedido del vecindario, se lo designaba director de la escuela; y la tercera, para el director Francisco Bosch Estrada comunicándole que quedaba en disponibilidad hasta tanto se le diese otra ubicación. El director debía entregar la gestión junto con el archivo escolar a los visitantes. Destáquese que Lozano seguramente carecía de título habilitante, aunque, en la época, era reconocida la práctica de cubrir puestos docentes sin las credenciales académicas pertinentes.

Comprometidos con las misivas, el 26 de octubre los vecinos Pantaleón Medina, Manuel Lozano, Fermín Bastías Jofre y Eduardo Fitz Simón, se apersonaron en la escuela con la intención de que el director Francisco Bosch Estrada les hiciera entrega de la administración del local. Confiaron que las notas, supuestamente firmadas por el Inspector Seccional Ulises Codino, eran verídicas.

Los visitantes tuvieron un encuentro con la esposa de éste, Josefa P. de Bosch, maestra auxiliar de la institución. Según relató al inspector, intercambió palabras con cuatro señores desconocidos, “sintiéndose inquieta y con miedo”. Lozano y Medina luego se direccionaron a la oficina del director mientras que el resto merodeaban en los alrededores del edificio.

⁷ A modo de ejemplo visitar los ensayos del maestro rural Jorge Reynoso (1938).

⁸ El Encargado Escolar cumplía funciones administrativas controlando las escuelas de la localidad, el libro de matrícula, las rentas y las donaciones. Carecían de funciones técnicas (Circular, 15 de febrero de 1912).

Percatado del fraude e intuyendo que la firma del inspector Codino era falsa, en un acto de veloz reflexión, el director se negó a hacer entrega del edificio. Las notas tampoco llevaban el sello y el membrete característicos de ese tipo de documentación utilizada por el CNE. Redactó un acta señalando los acontecimientos que Fermín Bastías Jofre y Eduardo Fitz Simón omitieron firmar aduciendo que solo habían venido como simples espectadores. A la esposa del primero, también maestra, le había levantado sospechas la forma del nombramiento.

El inspector Ulises Codino se apersonó en la localidad a investigar el caso, siguiendo el marco legal formulado en el Reglamento de Sumarios⁹. Comprobó que las notas eran apócrifas, pero nunca identificó al autor de las designaciones.

Por lo expuesto hasta aquí, ¿qué había sucedido en este caso? ¿Cuáles fueron los entretelones de esta trama que en teoría involucraba al vecindario?

CAMINOS, TRANQUERAS Y ENSEÑANZA

Medina testificó que el vecindario de Unzué hacía tiempo venía reclamando el reemplazo del director por su escasa capacidad pedagógica. Por su parte, Lozano, siguiendo este argumento, arguyó que no tuvo duda de que se trataba de nombramientos reales. Debido a los rumores y a la deserción escolar el inspector preguntó si cuatro tranqueras se habrían cerrado adrede para evitar la concurrencia. Lozano negó el hecho respondiendo que los y las niños/as tenían las llaves de los candados. Para acortar camino, éstos traspasaban a caballo por el campo del terrateniente por lo que se encontraban con las tranqueras cerradas. Informó que sus puesteros no enviaban a sus hijos/as a la escuela “por deficiencias en la enseñanza”.

Los trabajadores de la estancia San Carlos también atestiguaron y, en parte, coincidían con la versión de Lozano. Feliciano R. retiró a sus niños a fin del mes de octubre de 1914 por “creer que no se les enseñaba por cuanto dice que él miraba los deberes que traían los niños (sic)”. Los chacareros se manifestaron en el mismo tenor, haciendo referencia al escaso adelanto pedagógico. Algunos optaron que sus hijos/as sean educados en sus casas por mujeres del pueblo, recibiendo, de manera rudimentaria, los conocimientos básicos de lectura y escritura.

Todos los testimonios parecerían coincidir en un mismo argumento prevalente que ponían en tela de juicio la gestión del director. Félix A. declaró que retiró a su niño

⁹ De forma sintética, el sumario debía ser escrito y secreto, el inspector sumariante estaba obligado a citar a los denunciados, consignar los datos personales e interrogarlos con preguntas muy precisas. El proceso incluía la citación del denunciante, del acusado y los testigos, la presentación de pruebas y defensa y el dictamen del Consejo Escolar. La Comisión de Asuntos Legales del CNE y la Asesoría Letrada estudiaban el caso y emitían juicio sobre la necesidad de sanciones legales o la absolución del denunciado (Cammarota, 2021).

ya que hacía dos años que estaban con el mismo libro de lectura *El Nene*. Escrito por Andrés Ferreyra¹⁰, el texto había sido publicado a fines del siglo XIX por la editorial Estrada para el aprendizaje de la lectura y la escritura (Imagen 7). El método utilizado era alfabético combinado con el método de palabras¹¹.

Pero las quejas relevadas por el funcionario también se apuntalaban en otro pilar. A tono con las lógicas culturales, algunos actores sociales e incluso funcionarios del CNE, asociaban el rendimiento y la formación del carácter de las niñeces con la figura masculina en detrimento de la femenina en el ejercicio del magisterio¹². Pero era un consenso manifiesto que las mujeres debían ocupar los puestos de maestras y cargos intermedios (direcciones de escuelas), mientras que las estructuras de gestión (vocalías y cargos generales del CNE), estaban masculinizadas.

Imagen 7 - Libro de lectura *El Nene: libro primero*



Fuente: Ferreyra (1895).

¹⁰ Andrés Ferreyra (1865-1928), se desempeñó como maestro de escuelas. Escribió varios textos escolares destinados a la escuela primaria.

¹¹ Se iniciaba el aprendizaje con la enseñanza de las cinco vocales, siguiendo después con las consonantes para prestarse a un mayor número de combinaciones. Luego los y las niños/as por esfuerzo propio formaban palabras mediante la unión de las sílabas conocidas.

¹² Ver las discusiones en la V Reunión de inspectores sobre la formación de los y las maestros/as (Archivo Intermedio de la Nación [AIN], 1911).

CURRICULUM Y MORALIDADES: "HACE FALTA UNA MAESTRA"

Como hemos señalado, diversos actores educativos debatieron sobre el formato de la escuela rural. La base programática de la ley Láinez profesaba la orientación de las actividades productivas de cada región (Ascolani, 2012). Empero, las discusiones solo auspiciaron la creación de Escuelas Regionales Normales que eventualmente formarían docentes rurales. Algunas provincias como Corrientes, Santa Fe, Entre Ríos, Tucumán y Córdoba, contaban con enseñanza práctica de agricultura. Puntualmente, Santa Fe fue la primera provincia que tuvo una cátedra de agronomía y zootécnica en su Escuela Normal. En el Departamento de Aplicación se enseñaba agricultura a todos los grados (Miatello, 1908) También existían algunas experiencias de escuelas prácticas pensadas para educar al hijo del agricultor con miras a formar capataces y obreros idóneos para las faenas rurales¹³.

La disposición disciplinar de las materias en la escuela de Unzué se organizaba de la siguiente manera (Imagen 8).

Imagen 8 - Organización del tiempo y asignaturas de la escuela de Unzué

Escuela Nacional n.º 303. 34					
Organización del tiempo y materias. Horario de 11 a 3. - Turno único.					
Días					
tiempo en minutos	Domes.	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
5'	Lista y revista de arco	Lista y revista	Lista y revista	Lista y revista	Lista y revista
2 5'	Lectura	Lectura	Lectura	Lectura	Lectura
2 5'	Lenguaje	Lenguaje	Lenguaje	Lenguaje	Lenguaje
1 0'	Recreo	Recreo	Recreo	Recreo	Recreo
2 5'	Aritmética	Aritmética	Aritmética	Aritmética	Aritmética
2 5'	Historia	J. Cívica	M. y Urban. ^{dad}	Forma	Geografía
1 5'	Recreo	C.M. e Higiene	Recreo	Recreo	Recreo
2 5'	Naturalera	Escritura	Dibujo	Naturalera	C.M. e Higiene
2 5'	Escritura		Escritura	Escritura	Escritura
1 0'	Recreo	Recreo	Recreo	Recreo	Recreo
2 5'	Aritmética	Aritmética	Aritmética	Aritmética	Aritmética
2 5'	C. Prácticos	C. Prácticos	Canto	C. Prácticos	C. Prácticos

Mayo 10 de 1914.

Fuente: Archivo Intermedio de la Nación [AIN] (1915).

En teoría, la escuela, bajo un régimen organizativo remanente del taylorismo, segmentó el tiempo en la distribución de la enseñanza. Como se puede observar en el margen izquierdo de la imagen, se destinaba 5 minutos para pasar lista y proceder a la

¹³ Hacia 1915 funcionaban ocho escuelas prácticas de agricultura, regionales y especializadas: lechería de Bell Ville (Córdoba), fruticultura (San Juan); agricultura subtropical (Misiones, Posadas); mecánico-agrícola (Bahía Blanca); entre otras (*El Monitor*, 1905).

revista del aseo por parte del docente, 25 minutos por disciplina (lectura, lenguaje, aritmética, historia) y dos recreos de 15 y 10 minutos de duración respectivamente.

El *Programa para las escuelas rurales de la provincia de Buenos Aires* del año 1900 estipulaba la enseñanza de manera indistinta las asignaturas tanto a varones como a mujeres. La materia idioma nacional se direccionaba a fin de corregir errores del lenguaje buscando enriquecer el vocabulario. También contemplaba logografía (pronunciar palabras generadoras fijando su significación); lectura, biografía argentina, dibujo, caligrafía, aritmética y geografía; juegos físicos, órganos y funciones del ser humano, higiene humana y moral. El segundo grado contenía las mismas asignaturas incorporándose horticultura, abarcando huertas, suelos, abonos, riegos y cultivos. Por último, el tercer grado las mismas asignaturas, pero con la incorporación del espacio denominado Funciones del Ciudadano que bregaba por la construcción de la nacionalidad¹⁴. La consumación de estos programas corrió bajo sendas discusiones que no terminaron por unificarse en una propuesta pedagógica en común.

Por su parte, el plan de estudios pautado en 1905 para escuelas rurales registraba que las infancias de la campaña solo frecuentaban la instrucción dos años, a lo sumo tres, esencialmente por la demanda del trabajo rural. Debido a ello, la población rural internalizó la idea de que luego del segundo grado los conocimientos adquiridos no eran útiles para el trabajo agrícola (Ascolani, 2012). El CNE consideraba como una utopía brindarles una educación integral prescrita en la Capital Federal donde la escolarización se extendía hasta el sexto grado. Esto en cuanto a los aspectos curriculares. Pero ¿qué observó el inspector sobre la labor del director, su capacidad y laboriosidad en la gestión de la escuela?

La foja de servicios revelaba la idoneidad para ejercer el cargo. El inspector destacó la pericia del maestro para organizar las labores agrícolas. Esta actividad se desprendía de la materia Trabajos Prácticos y bregaba por el cuidado de la quinta o la chacra escolar. Hay que señalar que la cultura escolar que asignaba roles sociales específicos a niños y niñas, respaldadas en consideraciones genéricas, reproducía la distribución en base al sexo del trabajo rural¹⁵. Las labores consideradas rudas, en ordinario, les incumbía a los varones siendo que las niñas tomaban parte de trabajos como floricultura y horticultura.

¹⁴ En este punto, es dable señalar que en instituciones caracterizadas de la sociedad y otras organizaciones numerosas cohabitaron de manera conflictiva dos concepciones particulares sobre la nacionalidad a inicios del siglo XX. Por un lado, una visión esencialista que partió de una idea de la nacionalidad ya existente que algunos intelectuales entroncaban con la raza española, mientras otros la identificaban con los criollos. Por otro lado, la matriz rousseoniana, de herencia ilustrada, liberal y cosmopolita, que entendió la nacionalidad como producto de una mezcla denominada el crisol de razas (Bertoni, 2001).

¹⁵ La división genérica de las tareas según el sexo, estaban estipuladas en la ley 1420 que estableció como contenidos obligatorios materias como urbanidad o economía doméstica, ésta última destinada a las niñas. principios del siglo XX, una amplia literatura de orden moral, pedagógica y de economía doméstica perseguía un mismo objetivo: instruir a las futuras madres en la denominada “ciencia del hogar” (Cammarota, 2012, 2012).

Incluso, en aquellas escuelas donde no poseyesen maestras a cargo de los cursos, el Consejo Escolar estaba habilitado para ofrecer a “señoras respetables” o alumnas mayores *ad honorem* el cargo de la enseñanza de labores que incluía lavado, planchado, remendar, zurcir, hacer ojales o confeccionar ropas.

Aun así, el armado pedagógico podía encontrar detractores en los razonamientos conservadores de las familias trabajadoras o en los dueños de las estancias que construían pequeñas capillas en sus propiedades para rezar. A su vez; se generaban disputas de sentidos sobre moralidades y sexualidades que distribuían el mundo social del trabajo y la vida privada de las familias. El magisterio detentó una imagen de sacerdocio que no lo eximía de ser vulnerable a la desconfianza de las comunidades locales, limitando ciertas condiciones para su aceptación o rechazo en los territorios donde funcionaban las escuelas (Cammarota, 2021).

Sin embargo, la doble moral reproducía estereotipos genéricos. Las prácticas sexuales de las clases populares dieron lugar a una moral sexual que no necesariamente respondía a las ideas positivistas de la medicina, la psiquiatría y la criminología. Las elites dominantes tuvieron un impacto muy escaso en cuanto su capacidad de imponer las convicciones desarrolladas por estas disciplinas (Ben, 2014). Si bien en los pueblos y ciudades los burdeles funcionaban al amparo de las autoridades, como un servicio transversal a los varones de todas las clases sociales¹⁶; las labores de los y las maestros/as eran observadas de manera microscópica por los vecinos. Dichos elementos fueron puestos en valor con el caso de la maestra Gioiele descrito en la primera parte del artículo. De allí se desglosa de que las familias también alertaban sobre una preocupación que localizaba sus raíces en el entramado moral de la época, añadiendo argumentos de recambio a la supuesta desidia en la ciencia pedagógica del director.

En este tenor, el vecino Pedro C. se manifestó al inspector en octubre de 1914 de la siguiente manera:

[...] tenemos una sola escuela y sería suficiente pero no llena las formalidades de la ley [...] en primer lugar, las niñas mujeres están con los varones, dan clase a todos juntos, salen a los recreos mezclados, etc., etc. El programa de enseñanza es completamente nulo, no hay lectura, escritura, aritmética, moral [...] (AIN, 1915).

Como hemos señalado, la división genérica en las escuelas se había auspiciado bajo el supuesto de una educación diferencial determinada por el currículum. Empero, la creación de escuelas mixtas en la Argentina de entre siglos respondía a la necesidad

¹⁶ Particularmente en Bolívar el gobierno Municipal había reglamentado la prostitución a inicios del siglo XX. La intendencia proveía a cada trabajadora sexual una libreta sanitaria por la cual debía pagar dos pesos moneda nacional.

economizar recursos por parte del CNE, a pesar de las objeciones enmarcadas en imaginarios culturales supeditados a los roles que debían cumplir hombres y mujeres.

En este tenor, el testimonio señalaba la necesidad de una maestra bajo la percepción de que “una señorita es más adecuada para una escuela mixta, por cuanto los niños le tendrían cariño como así a la escuela siendo muy principal esto para que no se desanimen en el aula”. Por su parte, otro vecino valoraba necesario una buena directora que se muestre afectuosa con los niños. Recomendó a la señora Emilia A. de V., residente en la localidad y promovida, en teoría, en consenso por el vecindario.

Ante el descontento vecinal, el visitador (inspector) Santiago Peralta, que regularmente inspeccionaba la escuela de Unzué, defendió la labor del director y escribió a su superior renegando de la petición. Encauzó su fundamento en el hecho de que el maestro era un hombre casado, cuya cónyuge era docente de la misma escuela y de que su moralidad no había sido motivo de queja.

Por lo expuesto, en la demanda de una mujer a cargo de la dirección se ponderaban las representaciones sociales epocales. La primera tenía que ver con el carácter mixto de la institución que, según los criterios sostenidos, ameritaba el control de las conductas de los y las niños/as para evitar posibles transgresiones. La segunda, madurada desde la medicina y los prejuicios culturales existentes donde el género propendía a ser explicado como una categoría biológica más que cultural, la configuración de la madre-maestra se ligaba con el rol maternal que las mujeres podían predisponer por su misma naturaleza femenina que las hacía “más aptas” para la enseñanza, lo que explicaría, siguiendo el campo de la historia del magisterio en Argentina, la temprana feminización del sistema educativo.¹⁷ La tercera se desprende de la visión del funcionario, si bien el director era un hombre, no había generado comentarios insidiosos o denuncias que lesionaran el pudor de las niñas. La institución del matrimonio era un reaseguro de que las posibles conductas o comportamientos nocivos estarían contenidos. Más allá de que la candidatura de la señora Emilia podía esconder intereses solapados, lo cierto es que algunos de los elementos trazados para el recambio del director estaban sesgados bajo los argumentos que validaban representaciones compartidas sobre los roles sociales determinados por el sexo.

Ahora bien, ¿cuál fue la defensa del director ante estos embates que parecían resguardar provechos espurios en la comitiva de vecinos que intentó hacerse del control de la escuela?

¹⁷ Solo mencionaremos algunos trabajos que han abordado esta temática: Yannoulas (1996), Morgade (1997), Rodríguez (2019), Cammarota, (2021).

APATÍA Y OBLIGACIÓN ESCOLAR

El director manifestó que su comportamiento para con los vecinos “ha sido siempre el que marca su carácter de maestro y de hombre culto y consciente de sus actos”. Apuntó a una “ínfima resistencia” canalizada por Manuel Lozano que ejercía presión sobre puesteros y peones temerosos de perder sus puestos de trabajo. Esgrimió que las familias no se preocupaban por los estudios salvo pocas excepciones,

[...] lo demuestra el hecho de que hasta el mes de mayo se usaron en la escuela libretas de conductas y aplicación, que se entregaban a los niños y que firmaban los padres y que enterándose ellos de ese comportamiento, ni siquiera se interesaban en conversar con el superior (AIN, 1915).

La apelación a los buenos modales y el carácter civilizado eran recursos de distinción cultural reflexionado en un mensaje de masas que la escuela codificó para civilizar y disciplinar a los sectores subalternos. En este punto, retomamos la concepción de Williams (2001) en cuanto a la atribución de las operaciones culturales que configuran las relaciones sociales, con percepciones familiares sobre estilos de vida y valores devenidos de tradiciones históricas. Estas percepciones podían entrar en conflicto con la oferta detentada en la configuración escolar, donde predominaba un discurso específico sobre la niñez y la ordenación deseable basada en la familia nuclear. Por lo tanto, el director era consciente de las derivaciones nocivas del trabajo infantil. Acudió al Encargado Escolar, un tal doctor Solís, vecino encumbrado de Bolívar, para que solicitase a las autoridades policiales que cumplan con la obligatoriedad escolar.

La oficina de obligación escolar se regimentó en la Capital Federal en octubre de 1906 para combatir el analfabetismo y la deserción. Si bien la ley 1420 imponía penalidades para los casos que soslayasen la regla, sus disposiciones no habían pasado de ser una declaración ante la carencia de encargados de velar por su cumplimiento. En los espacios urbanos, los talleres y las fábricas utilizaban el trabajo de las niñas alejándolas de la educación formal. La obligatoriedad no debía obtenerse mediante medidas coercitivas. El CNE apostaba a la propaganda para hacer conocer a las familias los beneficios de la educación con la ayuda material del Estado, ofreciendo útiles, libros, la copa de leche, vestimenta y calzado (Conselho Nacional de Educação [CNE], 1909).

Dichas intervenciones fueron precisando las representaciones sobre las infancias tanto urbanas como rurales, aunque el niño rural, como hemos señalado, era apreciado inferior intelectualmente a sus pares urbanos. Los discursos, las representaciones o normativas en torno a las infancias nos informan sobre los

sentidos de la niñez en una sociedad, transformándose en vías de acceso para comprender los vínculos entre las generaciones adultas y jóvenes (Carli, 2012). Bajo esta argumentación, desde fines del siglo XIX con la extensión de la educación común y los debates en el Congreso Pedagógico Sudamericano de 1882¹⁸, se desterró completamente la idea del niño como un “hombre en miniatura”. Como ha señalado Zapiola (2009), entre la sanción de la Ley 1420 de 1884 y 1915, se fueron perfilando definiciones particulares sobre la infancia. Concomitante a la ley 1420 se reglamentó el trabajo de las Mujeres y Niños (Ley n° 5291, 1907). Ambas normativas delimitaron los discernimientos para establecer que niños/as podían convertirse en alumnos/as y quienes estaban fuera del modelo deseado. Quedó establecida para las elites políticas y pedagógicas dos paradigmas: por un lado, los y las niños/as menores de edad que cumplían los roles de alumnos/as, hijos/as y, por el otro, los “menores” o “niñez desviada” ajenos a las pautas de comportamiento, educación, trabajo y socialización familiar, los que deambulaban por las calles o delinquían sustrayéndose de cualquier norma de matriz adultocéntrica (Freidenraij, 2020).

En otro nivel, los argumentos del director en torno a la desidia de los padres encontraban un fuerte asidero en las experiencias pedagógicas del resto de las escuelas rurales del territorio nacional. Los informes de la burocracia educativa al CNE revelaban las condiciones en las que se desplegaban los efectos programáticos de la ley 1420. Dicho esto, el inspector reflexionó enfocándose en los posibles intereses que tenían los trabajadores rurales, pero, sobre todo, con el clima de intenciones de los administradores de la estancia San Carlos.

DUDAS DEL VISITADOR Y TRASLADO

La investigación sumarial no había alcanzado a todas las familias debido a las difíciles comunicaciones, la ausencia de colaboración por parte de las autoridades de Bolívar y el temor que tenían los pobladores al mayordomo Manuel Lozano. Incluso, uno de ellos, declaró en el juzgado de Paz que éste lo había inducido a “molestar y causar agravio moral al Sr. Bosch y Estrada”, por lo que el visitador estimó que carecían de valor las declaraciones de Lozano y la de los puesteros que dependían de él. Observando estas circunstancias, ponía en duda la veracidad de los testimonios causándole extrañeza el proceder de los empleados, ya que

¹⁸ Se desarrolló en Buenos Aires entre abril y mayo de 1882. Participaron encumbradas figuras políticas e intelectuales de la época que debatieron sobre la necesidad de secularizar la educación, el papel de las familias y la sociedad civil en la educación y las orientaciones pedagógicas. Ver los debates del Congreso Pedagógico en *El Monitor de la Educación Común* (1934), o el análisis realizado por Sandra Carli, (2012).

[...] habían enviado a sus hijos e hijas dos o tres años a la escuela sin elevar queja alguna, y se convirtieron ahora, en sus acusadores dando uniformemente por causa, deficiencias de enseñanza, ellos que nunca se quejaron de tal cosa y que, por otra parte, en su casi totalidad son analfabetos, pues ni firmar saben (AIN, 1915).

El estado de duda no era infundado. Según pudo comprobar, el puestero Pedro A. declaró que había retirado a su hijo de la escuela “por cuanto en vez de aprender, desaprendía”. Pero el inspector comprobó que el declarante no había enviado al niño pues no constaba en los registros de asistencia ni en el de inscripción. El trabajador también hizo referencia a los supuestos lazos de amistad entre el inspector Peralta, encargado de fiscalizar la institución. En su informe del año anterior, detallaba que si bien había alumnos/as muy atrasados en el aprendizaje; “la culpa es de ellos porque faltan mucho a clase”. Registró que las deficiencias pedagógicas golpeaban la escolarización, pero

[...] comparado con el año anterior noto progresar especialmente en los sistemas y métodos de enseñanza. Los conocimientos no son muy extensos, pero sí seguros; se lleva el principio “poco pero seguro” [...] Este maestro ha mejorado mucho [...] (Nota de Visitador Peralta, 1914, énfasis del autor).

Si bien la Comisión de Hacienda dependiente del CNE resolvió aprobar el proceder del director al negarse a entregar la escuela, la repartición resolvió trasladarlo, en teoría, por recado del vecindario al vecino Pantaleón Medina. En este sentido, la Comisión de Hacienda, en febrero de 1915, determinó que no existió delito de falsificación ya que no se llegó a causar perjuicio a la escuela gracias al accionar del director (Oficina Judicial, 1915).

El organismo dispuso aprobar el proceder del director al negarse hacer entrega de la escuela habiendo evitado que “todo un archivo quedara en poder de personas extrañas a la Repartición”, un punto de vista también coincidente con la Oficina Judicial. Siendo funcionario del CNE, entrenado en la normativa que regía su investidura, Estrada Bosch comprendía el valor del archivo integrado por el acopio de los registros que incluía el movimiento de la matrícula, la distribución de útiles, el registro de disciplina, los copiadores de nota, las planillas de movimiento anual, de pedido de útiles o el resumen mensual de calificaciones.

Pero a pesar del destacado accionar, el traslado del director se impuso por la voluntad de los vecinos bajo la esfera de poder que les confería a los empleados de Cecilio Unzué, un acontecimiento que no podía desligarse del hecho de que la escuela funcionaba dentro de las tierras pertenecientes al terrateniente. Queda claro que talaron en los acontecimientos visos de animosidad contra la autoridad escolar

poniendo, en tela de juicio, las capacidades de la gestión por parte del CNE para sostener los servicios educativos.

A fines de la década de 1910, la escuela N° 101 sería trasladada frente a la estación ferroviaria de Unzué como escuela rural n° 17, actualmente en funcionamiento en el mismo edificio. De esta forma cerraban los entretelones de la efímera experiencia educativa que iluminaba una realidad que excedía lo microscópico, en un contexto histórico donde la alfabetización y la escolarización buscaban transformar a amplios sectores de la sociedad al amparo del proyecto “civilizador”.

CONCLUSIONES

¿A qué se debió el traslado del director si según hemos visto en la pesquisa no había motivo alguno para la sanción? A modo de respuesta general, sugerimos la lábil relación que a veces sostenían las escuelas y las comunidades locales, pudiendo atraer un manto de dudas sobre la eficacia pedagógica de los docentes y gestores educativos. La escuela, en su misión civilizadora, no solo lidiaba con los imaginarios de estas comunidades, sus expectativas e instancias impuestas de negociación, sino que también pretendía ser el faro de la modernización económica y cultural de los espacios rurales definidos por la heterogeneidad social, la pobreza y el entrecruzamiento de las relaciones asimétricas entre las familias campesinas con las elites de poder. Si nos enfocamos en la dimensión de lo educativo como un fenómeno netamente cultural, no podemos desprendernos de estas intersecciones que el mismo encuentro del arte de educar produce allende a los muros escolares.

¿Qué otro tipo de intereses podían jugar en la escolarización de las niñas campesinas de Unzué? Las rutinas pautadas por el trabajo rural ponían en tensión la acción escolarizadora. Pero en esta trama los que parecen imponerse no son los argumentos de alfabetización, sino las relaciones tejidas por los actores económicos que juzgan en determinar los derroteros de la escuela y su director. Dicho de otro modo: podemos asumir que en definitivos periodos la escolarización lesionaba el trabajo cotidiano en el campo y, por ende, los intereses de Manuel Lozano. El trabajo infantil en la campaña y en el espacio urbano se transformaron en uno de los obstáculos de la ley 1420 para llevar a buen puerto sus objetivos programáticos.

Fortaleciendo este argumento, quizás una respuesta debemos buscarla en la relación entre el latifundio y la educación rural en Argentina. En 1938 el reconocido inspector de escuelas rurales, Jorge Reynoso, maestro que dedicó su vida a la escuela rural, describió con gran tino que las escuelas creadas en los latifundios estaban condicionadas bajo un régimen que se homologaba al feudalismo. Observaba que los latifundistas eran influyentes individuos tanto en el comercio como en la política de las localidades, “[...] aunque estos viviesen en la opulenta Capital Federal” (Reynoso,

1938, p. 22). Desde allí, para proteger sus intereses, asignaban sus buenos oficios ante el CNE para que los asuntos se resolvieran a su antojo, un argumento que pareciera explicar la conducta de los regentes de la estancia San Carlos y que determinó el traslado del director. Subsidiario de esto, a las familias se les daba el permiso para habitar en un rancho en el latifundio por lo que estaban a disposición de los administradores, pudiendo condicionar las respuestas en el proceso de investigación sumarial. A ello sumamos la acción de retirar a su prole de la escuela para erosionar la figura del director, montándose en tramas pedagógicas poco eficientes o falta de moralidad en la vida escolar que reglaban los imaginarios genéricos de la sociedad local. Allende a estos imaginarios, la escuela debía quedar en manos de una maestra que, por su condición femenina, brindaría un tipo de contención maternal a las niñas de Unzué.

Ahora bien, ¿por qué ceder terreno para la fundación de una escuela si la misma podía atentar contra los intereses del latifundio? Las escuelas se creaban por demandas de los vecinos encumbrados. En casos como el nuestro, el propio terrateniente cedía uno de sus ranchos y realizaba la gestión pertinente ante el CNE. Pero a su vez, la obra cultural podía esconder un rédito económico: la escuelita le servía al propietario para atraer a los colonos y así satisfacer la mano de obra en un terreno inexplorado de sus dominios. En otro nivel, parece quedar claro que los vecinos buscaban, bajo estrategias direccionadas, que el funcionamiento de la escuela quedara en manos de los habitantes de la localidad al proponer a una maestra elegida por el vecindario como directora.

La interpretación de los indicios que surgen del caso viene a confirmar una de las hipótesis que venimos abonando en estudios previos: primero, la idea que por años sostuvo la historiografía que hacía referencia a la centralización educativa favorecida por el CNE, mostraba, palabras más palabras menos, a la repartición como una entidad que, gracias a su prestigio y a sus recursos, “impuso” su proyecto educativo en el territorio nacional. Empero, los estudios de casos de carácter microscópicos como el que exhibimos en este artículo muestran la complejidad del proceso de escolarización. La segunda, que se desprende de la anterior, ofrece una visión matizada sobre las políticas públicas y su implementación a lo largo del siglo XX, a saber: el sistema escolar se construyó en una dinámica de retroalimentación (de abajo hacia arriba y viceversa), donde cobraron relevancia distintos actores que muchas veces pugnaban con los funcionarios oficiales (inspectores, maestros/as, encargados escolares, entre otros), imponiendo voluntades, negociando o consensuando, con un amplio margen de decisión sobre la organización y el carácter de la enseñanza. La expansión de la educación común no pendía solo de la accesibilidad y de la capacidad material de responder a las demandas formativas, sino también, a los intersticios, jerarquías y sociabilidades compartidas a nivel local por parte de los actores a los y las que estaba destinada esta política pública que tejió sentidos y relatos históricos.

REFERENCIAS

Archivo Histórico Municipal de Bolívar “Florentino Ameghino”.

Archivo Intermedio de la Nación [AIN]. (1911). Fondo: Consejo Nacional de Educación.

Archivo Intermedio de la Nación [AIN]. (1915). Fondo: Consejo Nacional de Educación.

Ascolani, A. (2012). Escuela primaria rural en Argentina: expansión, orientación y dificultades (1916- 1932). *Revista Teias*, 14(28), 309-324.

Aisenstein, A., & Almada, C. E. (2022). El campo y la ciudad como lugares de la nación: una mirada desde la educación alimentaria escolar (Argentina, 1936-1961). *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, X(20), 22-41.

Ben, P. (2014). La ciudad del pecado: moral sexual de las clases populares en la Buenos Aires del 900. In D. Barrancos, D. Guy, A. Valobra. *Moralidades y comportamientos sexuales: Argentina, 1880-2011* (pp. 95-114). Biblos.

Bertoni, L. A. (2001). *Patriotas, cosmopolitas y nacionalistas: la construcción de la nacionalidad argentina a fines del siglo XIX*. Fondo de Cultura Económica.

Bustamante Vismara, J. (2023a). Escuelas sin banderas: cultural material, identidades y educación (Campaña de Buenos Aires, 1820 a 1880). *Trabajos y Comunicaciones*, 58, e188.

Bustamante Vismara, J. (2023b). En la antesala de la Ley n° 1420: historiografía sobre educación primaria en la provincia de Buenos Aires entre Pavón y la capitalización de Buenos Aires. *Anuario sobre Bibliotecas, Archivos y Museos Escolares*, 3, 175-18

Carli, S. (2012). Niñez, pedagogía y política: transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina entre 1880 y 1955. Miño y Dávila.

Cammarota, A. (2012). Los Consejos de Amalia a su hija Laura. Propaganda moral y construcciones genéricas en un texto escolar a comienzos del siglo XX en Argentina. *De*

Prácticas y discursos, 1(1), 2-17.

Cammarota, A. (2021). *Malas maestras. Educación, género y conflicto en el sistema escolar argentino*. Grupo Editor Universitario.

Cammarota, A. (2023). Las infancias rurales en la mira: campañas sanitarias, Aldeas Escolares y Comisión de Ayuda Escolar (1936-1951). *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, 11(21), 31-60.

Censo General de la Provincia de Buenos Aires: demográfico, agrícola, industrial, comercial. (1881). Imprenta de El Diario.

Civera Cerecedo, A., Alfonseca Giner de los Ríos, J., & Escalante Fernández, C. (Eds.). (2011). *Campesinos y escolares. la construcción de la escuela en el campo latinoamericano. Siglos XIX y XX*. Colegio Mexiquense.

Consejo Nacional de Educación [CNE]. (1909). *Educación común en la capital, provincias y territorios nacionales, 1906-1907*. Talleres Gráficos de la Penitenciaría Nacional.

Consejo Nacional de Educación. (1913). *La educación común en la República Argentina, años 1909-1910*. Talleres Gráficos de la Penitenciaría Nacional.

De Marco, C. (2015). Relatos de la niñez rural: memorias y usos metafóricos (Florencio Varela, 1952-1960). *Revista Pilquen*, 18, (2), 62-75.

Ferreyra, A. (1895), *El nene: libro primero*. Estrada.

Fiorucci, F. (2012). Relatos de la docencia rural: la escuela que contaron los maestros (1920-1950). In F. Fiorucci, & L. G. Rodríguez (Comps). *Intelectuales de la educación y el Estado: maestros, médicos y arquitectos* (pp. 79-114). Universidad Nacional de Quilmes.

Freidenraij, C. (2020). *La niñez desviada: la tutela estatal de niños pobres, huérfanos y delincuentes. Buenos Aires, 1890-1919*. Biblos.

Google Maps. (2023). Recuperado de: <https://www.google.com.br/maps>

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

Gutiérrez, T. (2015). Políticas educativas y enseñanza agraria, una relación compleja. Buenos Aires (Argentina), 1960-2010. *Revista Iberoamericana de Educación*, 58(3), 1-14.

Gutiérrez, T. (2020), La función de la escuela rural más allá de las aulas: la promoción social de la familia (región pampeana, 1960-1990). In A. De Arce, A. Salomón (Comps), *Una mirada histórica al bienestar rural argentino: debates y propuestas de análisis* (pp. 1-17). Teseo.

Hora, R. (2009). *Los estancieros contra el Estado. La Liga Agraria y la formación del ruralismo político en la Argentina*. Siglo XXI.

Lionetti, L. (2010). Las escuelas de primeras letras en el escenario social de la campaña bonaerense (1850-1875). *Navegamenca. Revista Electrónica de la Asociación Española de Americanistas*, (4), 1-21.

Martínez, A. (1974). *San Carlos de Bolívar: historia vieja de la fundación, aquellos primeros días*. Edición conmemorativa del Centenario de la ciudad.

Miatello, H. (1908). *Pedagogía del trabajo agrícola en la escuela primaria*. Establecimiento Tipográfico La Agricultura.

El Monitor. (1905). 33(505), 28-29.

El Monitor de la Educación Común. (1934). LIII(738).

Moreyra, B., & Remedi F. (2005). Las cosas de todos los días en los espacios rurales en Córdoba a comienzos del siglo XX. *Anuario IEHS*, (20), 263-310.

Morgade, G. (1997). *Mujeres en la educación: género y docencia en la Argentina, 1870-1930*. Miño y Dávila.

Nota de Visitador Peralta. (1914, octubre). Archivo Intermedio de la Nación.

Oficina Judicial. (1915, marzo). Archivo Intermedio de la Nación.

Ortiz Bergia, M. J., & Salomón, A. (2017). Estado y bienestar rural argentino en la primera mitad del siglo XX. Un problema historiográfico. *Historia Caribe*, XII(31), 19-44.

Pierini, M. Á. (2016). La educación rural desde la perspectiva de una historia regional de la Patagonia Austral. *Historia de la Educación, Anuario*, 17(1), 23-49

Pettiti, M. (2016). La educación primaria en los campos de la provincia de Buenos Aires (1943-1955). *Mundo agrario*, 17(34), 34-67.

Programa para las escuelas rurales de la provincia de Buenos Aires, por el cual debe enseñarse indistintamente a varones y mujeres. (1900). Edición Oficial, Talleres Sese y Larrañaga.

Reynoso, J. (1938). *Con los ojos del campo*. SER.

Rodríguez, L. G. (2019). Cien años de normalismo en Argentina (1870-1970). Apuntes sobre una burocracia destinada a la formación de docentes. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, 30(59), 200-231.

Ronen, M. (2013). La microhistoria como referente teórico-metodológico. Un recorrido por sus vertientes y debates conceptuales. *HAO*, (30), 167-173

Sábato, J. (1988). *La clase dominante en la Argentina moderna: formación y características*. CISEA-Grupo editor latinoamericano.

Twinam, A. (2009). *Vidas públicas, secretos privados: género, honor, sexualidad e ilegitimidad en la Hispanoamérica colonial*. Fondo de Cultura Económica.

Williams, R. (2001). *El campo y la ciudad*. Paidós.

Yannoulas, S. (1996). *Educar ¿una profesión de mujeres? La feminización del normalismo y la docencia (1870-1930)*. Kapeluz.

Zapiola, C. (2009). Los límites de la obligatoriedad escolar en Buenos Aires, 1884-1915. *Cuadernos de Pesquisa*, 39(136), 61-91

ADRIÁN CAMMAROTA: Doctor en Ciencias Sociales (Universidad Nacional de General Sarmiento-Instituto de Desarrollo Económico y Social); Magíster y Licenciado en Historia (Universidad Nacional de Tres de Febrero); Profesor en Historia (Instituto Superior del Profesorado Joaquín V. González.). Investigador del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), con lugar de trabajo en la Universidad Nacional de la Matanza (Departamento de Salud). Sus investigaciones enlazan la historia de la educación, la salud, el género y la juventud desde una perspectiva socio-cultural.

E-mail: adriancammarota2000@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0003-3022-7145>

Recibido en: 23.02.2024

Aprobado en: 01.06.2024

Publicado en: 08.07.2024

EDITOR ASOCIADO RESPONSABLE:

Eduardo Lautaro Galak (UNLP, Argentina)

E-mail: eduardo.galak@unipe.edu.ar

<https://orcid.org/0000-0002-0684-121X>

RONDAS DE EVALUACIÓN:

R1: 2 invitaciones; 2 informes recibidos.

R1: 2 invitaciones; 1 informe recibido.

CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO:

Cammarota, A. (2024). El maestro, los trabajadores rurales y la deserción escolar en Unzué (Bolívar, provincia de Buenos Aires, 1914). *Revista Brasileira de História da Educação*, 24. DOI: <https://doi.org/10.4025/rbhe.v24.2024.e342>

FINANCIACIÓN:

La RBHE cuenta con el apoyo de la Sociedad Brasileña de Historia de la Educación (SBHE) y del Programa Editorial (Chamada N° 12/2022) del Consejo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico (CNPq).

AGRADECIMIENTOS

Agradecemos la encomiable labor realizada por el equipo del Archivo Municipal de Bolívar, a su coordinador Santos Vega por su excelente predisposición y el recorrido por la otrora estancia San Carlos

LICENCIAMIENTO:

Este artículo se publica em modalidad de acceso abierto bajo la licencia Creative Commons Attribution 4.0 (CC-BY 4).