

UNIVERSIDAD NACIONAL DE CÓRDOBA  
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y HUMANIDADES  
DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

TÍTULO DE LA TESIS DOCTORAL:  
***Vivir la escuela: un enfoque histórico-etnográfico sobre la dimensión  
formativa de la domesticidad en un albergue rural de Malargüe  
(Mendoza, Argentina, 2013-2016)***

AUTORA

Ana Guadalupe Montenegro

DIRECTORA

Dra. Elisa R. Cragnolino

CO-DIRECTORA

Dra. Ana Padawer

Agosto de 2021



Presentación de Tesis FFyH - RDU está distribuido bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.  
<https://rdu.unc.edu.ar/>

## **RESUMEN**

Esta tesis analiza, desde una perspectiva histórico-etnográfica, la dimensión formativa de la vida doméstica que se produce a partir del alojamiento de niños y niñas en las instituciones educativas que cuentan con albergue en zonas rurales caracterizadas por la dispersión poblacional, en Argentina. Se afirma que el alojamiento de los y las estudiantes da lugar a una domesticidad escolar con particularidades propias. Esta vida doméstica escolar tiene implicancias formativas para quienes participan en ella.

El abordaje de la domesticidad escolar se realiza atendiendo tanto a los debates pedagógicos como a la manera en que es producida cotidianamente. En primer lugar, se analizan los efectos formativos imaginados en los debates pedagógicos que se produjeron desde finales del siglo XIX hasta mediados del siglo XX; para su abordaje se analizan documentos producidos en el marco de las políticas educativas; en segundo lugar, se analizan las experiencias formativas desarrolladas cotidianamente en una escuela albergue de Malargüe (Mendoza). Para ello se observa la participación de niños y niñas en las actividades que se producen cotidianamente entre los años 2013 y 2016.

En la etapa de organización y consolidación del sistema educativo, el alojamiento escolar se inscribió en el marco del debate sobre los medios de expansión de la educación en las zonas rurales, contraponiendo sus características con otras opciones tales como las modalidades ambulantes, fijas y los pensionados en casas de familias. Se articularon diferentes sentidos sobre el alojamiento de los estudiantes, predominando, discursos y prácticas vinculadas con la asistencia social de la niñez. Este discurso primó sobre los sentidos pedagógicos que concebían el desarrollo de las actividades domésticas como posibilidad de potenciar los aprendizajes de niños y niñas en el espacio escolar; corrimiento que permanece en los sentidos y prácticas contemporáneos.

Las relaciones dentro la escuela albergue que se analizan etnográficamente muestran que los niños y las niñas aprenden a participar progresivamente en la vida doméstica escolar, modificando su posición en el sistema de relaciones en las distintas actividades en que participan. Éstas son organizadas con criterios diversos, y por tanto dan lugar a experiencias formativas particulares, con una historia acumulada como trasfondo. En ellas se reconoce la mediación por parte de los mismos niños y niñas en su desarrollo. Si bien se reconoce la densidad de aprendizajes que se producen en el espacio doméstico escolar, cobran preeminencia aquellos vinculados a la sociabilidad y al cuidado de pares.

### **Palabras claves**

Educación Rural-Niñez-Aprendizaje situado-vida doméstica-Escuela Albergue

## Índice

Siglas y convenciones .....	5
Índice de figuras .....	6
AGRADECIMIENTOS .....	7
<b>INTRODUCCIÓN</b> .....	8
<b>CAPÍTULO 1. Domesticidad, escuela y experiencias formativas</b> .....	17
1.1. De lo aprendido en las escuelas: las <i>otras</i> experiencias formativas .....	20
1.2. La domesticidad y la escuela .....	25
1.3. Hacia una propuesta de análisis de las experiencias formativas en la domesticidad escolar .....	29
1.4. Consideraciones sobre el trabajo de campo.....	36
<b>CAPÍTULO 2. Dilemas de la escuela rural: el debate sobre las modalidades fijas, móviles y el alojamiento escolar (1880-1930)</b> .....	41
2.1. Las modalidades de la <i>educación común</i> en el debate pedagógico finisecular (1880-1900) .....	42
2.1.1. Las escuelas ambulantes en el debate pedagógico finisecular (1880-1900) .....	44
2.1.2. El alojamiento escolar en el debate pedagógico finisecular (1880-1900).....	46
2.1.3. El pensionado de hogar en el debate pedagógico finisecular (1880-1900).....	53
2.2. Las modalidades de la <i>educación común</i> en el debate pedagógico de las primeras décadas del siglo XX (1900-1930) .....	55
2.2.1. Las Escuelas Ambulantes en el debate pedagógico de las primeras décadas del siglo XX (1900-1930) .....	56
2.2.2. El alojamiento escolar en el debate pedagógico de las primeras décadas del siglo XX (1900-1930).....	58
2.2.3. El pensionado de hogar en el debate pedagógico de las primeras décadas del siglo XX (1900-1930) .....	61
2. 3. El estado del debate sobre las modalidades al comenzar la década de 1930.....	63
<b>CAPÍTULO 3. La consolidación del alojamiento escolar en el debate pedagógico: analfabetismo, asistencia social y modernización en la década de 1930</b> .....	67
3.1. Los debates sobre el alojamiento escolar en el periodo 1932-1942.....	68
3.1.1. El alojamiento escolar en el debate pedagógico de la década del '30: desde el primer proyecto del CNE en 1932 hasta la promulgación de la Ley 12.588 en el año 1938.....	69
3.1.2. El alojamiento escolar en el debate pedagógico de la década del '30: desde la promulgación de la Ley nº 12.588 en 1938 hasta las primeras evaluaciones sobre su implementación en el año 1942 .....	75

3.2. La experiencia doméstica imaginada en los proyectos de alojamiento escolar en la década del '30 (1932-1942).....	79
3.2.1. La escuela como vivienda: las condiciones materiales del alojamiento en el debate pedagógico de la década del '30 (1932-1942).....	79
3.2.2. Tiempo y escuela: el periodo de alojamiento y la agenda diaria en el debate pedagógico de la década de 1930 (1932-1942) .....	87
3.2.2.1. El periodo de alojamiento: la alternancia entre la escuela y las familias ...	87
3.2.2.2. Tiempo de escuela: la organización de la agenda diaria.....	91
3.2.3. Convivir en la escuela: los vínculos y el alojamiento en el debate pedagógico de la década de 1930 (1932-1942) .....	93
3.3 La dimensión formativa de la domesticidad imaginada .....	98

**CAPÍTULO 4. Escolarizar el desierto: la expansión de la educación común en Malargüe, provincia de Mendoza (1887-1951).....** 102

4.1. El <i>lejano desierto</i> malargüino .....	103
4.1.1. El <i>sur</i> de Mendoza .....	105
4.1.2. Oasis y desiertos .....	107
4.1.2.1. La ganadería en el departamento de Malargüe .....	110
4.1.2.2. La minería en el departamento de Malargüe .....	114
4.2. La expansión de la educación común en el departamento Malargüe (1887-1951) 116	
4.2.1. La expansión de la escolaridad y la alfabetización en Malargüe en el periodo 1887-1951.....	117
4.2.2. Las escuelas del departamento de Malargüe en el periodo 1887-1951.....	121
4.2.2.1. Creación y funcionamiento de escuelas en Malargüe (1887-1951) .....	121
4.2.2.2. Las modalidades institucionales: escuelas fijas, ambulantes y el alojamiento escolar en Malargüe (1887-1951).....	128
4.3. El escenario escolar ante las primeras experiencias de alojamiento en Malargüe. 133	

**CAPÍTULO 5. La domesticidad escolar cotidiana: el albergue en el archivo y en la memoria de los pobladores (1940-1990) .....** 137

5.1. La experiencia doméstica en las escuelas ambulantes y fijas (1930-1960).....	138
5.2. La experiencia doméstica en el alojamiento escolar (1964-1990).....	145
5.2.1. El edificio escolar como aula y como vivienda (1964-1990).....	146
5.2.1.1. La primera experiencia de alojamiento en el espacio escolar: apertura de un albergue “precario” (1964-1969).....	146
5.2.1.2. La segunda experiencia de alojamiento en el espacio escolar: reapertura e institucionalización del albergue (1978- 1990) .....	151
5.2.2. De los periodos de alojamiento y el tiempo escolar (1940-1990) .....	156
5.2.2.1. El sistema semanal (décadas del '40 al '90) .....	158

5.2.2.2. El sistema de franquicias (década del '90 en adelante) .....	161
<b>CAPÍTULO 6. La domesticidad escolar cotidiana: el albergue como experiencia contemporánea (2013-2016)</b> .....	167
6.1. La escuela de Bardas Blancas en el periodo 2013-2016: el tiempo y espacio de la domesticidad escolar .....	168
6.2. Actividades domésticas en una jornada.....	175
6.3. Modalidades de participación en el desarrollo de las actividades domésticas .....	183
6.3.1. Celadores y docentes: la domesticidad escolar como dimensión del trabajo asalariado.....	183
6.3.2. Volverse alumno: la domesticidad escolar como dimensión de la experiencia estudiantil .....	187
<b>CAPÍTULO 7. Procesos formativos infantiles en la cotidianeidad del albergue (2013-2016)</b> .....	194
7.1. La presentación escolar de sí mismo y de otros: procesos formativos en la cotidianeidad del albergue.....	195
7.1.1. Bañarse en la escuela .....	198
7.1.2. La vestimenta en la escuela .....	204
7.1.2.1. Vestirse en la escuela.....	204
7.1.2.2. El cuidado de las prendas.....	207
7.2. Compartir los alimentos: procesos formativos en la cotidianeidad del albergue ..	211
7.2.1. La organización de las mesas: las relaciones en el espacio del comedor.....	212
7.2.2. Focos de atención en el proceso de involucramiento en el comedor .....	220
<b>CONCLUSIONES</b> .....	232
<b>REFERENCIAS</b> .....	240

## **Siglas y convenciones**

A. H. Mgüe. *Archivo Histórico de Malargüe*

A.H.Mza. *Archivo Histórico de Mendoza*

A.I. *Actas de Inspección de la Escuela*, correspondiente a los Libros de Actas Institucionales

A.O.M. *Archivo Oral de Malargüe*

A.R.P. *Actas de Reunión del Personal de la Escuela*, correspondiente a los Libros de Actas Institucionales

C.N.E. *Consejo Nacional de Educación*- órgano nacional de gobierno de la educación común regulado por la Ley n° 1420/1884

D.G.E. *Dirección General de Escuelas de la Provincia de Mendoza*- órgano de gobierno del sistema educativo de la provincia de Mendoza

C.G.E. *Consejo General de Educación*- órgano de gobierno del sistema educativo de la provincia de Mendoza, antecedente de la DGE

P.E.I. *Proyecto Educativo Institucional*

En esta Tesis hago uso de comillas para incorporar las citas textuales tomadas de la bibliografía mientras utilizo las cursivas para las citas textuales extraídas de los documentos, las entrevistas y los registros de observación.

He conservado los nombres de personas registrados en los documentos públicos y los de las localidades donde realicé trabajo de campo etnográfico, a fin de que mi Tesis pueda dialogar con otros estudios efectuados en la misma zona. Debido a que no pude consultar con todos los involucrados la versión final que se presenta aquí, he decidido conservar el anonimato de las personas con las que compartí la cotidianeidad escolar para protegerlas de eventuales daños involuntarios que pudiera ocasionar su testimonio.

## Índice de figuras

Figura 1. <i>Ubicación del departamento de Malargüe</i> (mapa) .....	9
Figura 2. <i>Proyecto de Aldea Escolar en Neuquén</i> (lámina) .....	80
Figura 3. <i>Proyecto de Aldea Escolar en Jujuy</i> (lámina) .....	81
Figura 4 <i>Hogar-escuela Alberto R. Maggi</i> (fotografía) .....	84
Figura 5. <i>Escuela Hogar de El Bolsón</i> (fotografía) .....	85
Figura 6. <i>Ubicación de la Región Sur, el departamento de Malargüe y los oasis de la provincia de Mendoza</i> (mapa). .....	102
Figura 7. <i>Inmediaciones de la escuela de Bardas Blancas</i> (fotografía). .....	104
Figura 8. <i>Tasa de Escolarización 1883-1884</i> (mapa).....	118
Figura 9. <i>Tasa de escolarización 1914</i> (mapa) .....	119
Figura 10. <i>Tasa de analfabetismo 1936</i> (mapa) .....	120
Figura 11. <i>Parajes del departamento de Malargüe</i> (mapa) .....	122
Figura 12 <i>Escuela del campamento de Mina Car</i> (fotografía).....	132
Figura 13 <i>Primer edificio de la Escuela de Bardas Blancas</i> (fotografía).....	142
Figura 14. <i>Bardas Blancas en la década del '80</i> (fotografía) .....	154
Figura 15. <i>Ubicación de Bardas Blancas</i> (imagen satelital).....	168
Figura 16. <i>Imagen satelital de Bardas Blancas</i> .....	170
Figura 17. <i>Edificios de la escuela, observados desde el playón deportivo</i> (fotografía).....	171
Figura 18. <i>Edificios de la escuela, observados desde desde el ingreso</i> (fotografía) ....	172
Figura 19. <i>Aulas nuevas Escuela de Bardas Blancas</i> (fotografía) .....	173
Figura 20. <i>Hora de tarea</i> (fotografía) .....	180
Figura 21. <i>Entrega de ropa</i> (fotografía).....	209
Figura 22. <i>Distribución de las prendas de vestir</i> (fotografía) .....	209
Figura 23. <i>El comedor escolar</i> (fotografía).....	213
Figura 24. <i>Distribución de los alumnos en las mesas</i> (representación gráfica) .....	215
Figura 25- <i>El comedor escolar. Perspectiva de los niños</i> (fotografía) .....	215

## AGRADECIMIENTOS

Es sabido que la escritura de un texto es siempre un esfuerzo compartido. Sin el acompañamiento de los niños y niñas de la escuela de Bardas Blancas que me explicaron pacientemente los aspectos, desde su perspectiva, más obvios de la escuela no hubiera podido siquiera acercarme a comprender la vida del albergue. Les agradezco con cariño la generosidad con que compartieron conmigo su vida cotidiana y me confiaron confidencias, tristezas y chistes escolarmente indebidos. La confianza de Pablo Saso, me permitió llegar y permanecer en la escuela en donde tuve la oportunidad de escuchar y observar el trabajo de docentes como Susana Trovatelli, Jorge Guillén y María Cara. Aprendí con y de ellos mucho más de lo que fui capaz de incorporar en este escrito, y les agradezco a través suyo a cada docente con quien compartí cotidianamente la escuela. En nombre de Hugo Roger quiero agradecer a los celadores y celadoras que con su trabajo hacen posible la permanencia de los chicos en la escuela, por la predisposición y calidez con que me cobijaron.

Con la invitación y compañía de Elisa Cragolino pude iniciar este camino en la educación rural, un viaje sin vuelta -en sus palabras. Con las compañeras de los equipos de Educación Rural y de Jóvenes y Adultos del Centro de Investigaciones María Saleme he compartido en distintos momentos reflexiones y discusiones enriquecedoras. Laura Ominetti, Lucía Caisso, Verónica Ligorria y Carolina Vélez están presentes en las afirmaciones de esta Tesis, a través de todas las conversaciones compartidas, y Miguel Genti porque nunca pierde de vista cuáles son las preguntas relevantes.

Ana Padawer me orientó en la escritura de esta tesis con una rigurosidad paciente y comprometida. Le agradezco su enorme generosidad y disposición a acompañar y construir procesos de conocimiento colectivos, a sabiendas del tiempo y esfuerzo que esto supone.

Quiero distinguir, de la infinidad de apoyos y gestos que me permitieron persistir en la escritura, a Rocío Arrieta y “Negro Nico” Gerez Cuevas, compañeros y amigos indispensables, y a mi familia por el aguante y el cariño infatigable. Mauro Berengan me impulsó en el inicio, me sostuvo en el proceso e insistió en las etapas finales. Me bancó siempre y escuchó pacientemente todas las idas y vueltas. Gracias infinitas.

Finalmente, destacar que sin los programas desarrollados por el CONICET que me permitieron acceder a la beca con la que inicié esta investigación, para mí hubiera sido imposible realizar esta tesis.



## INTRODUCCIÓN

Esta Tesis aborda la configuración de una domesticidad escolar en las instituciones educativas que prevén el alojamiento de los estudiantes en sus instalaciones. Actualmente en la provincia de Mendoza se denominan Escuelas Albergues, aunque en la historia de la educación se han utilizado diversos nombres para identificar esta modalidad: Escuela Hogar, Hogar Escuela, Internado Escolar, Escuela con Internado, Refugio Escolar, y Escuela de Concentración con Internado, son algunas de las denominaciones bajo las que se ha organizado el alojamiento escolar destinado a las poblaciones rurales dispersas en Argentina.

Actualmente las Escuelas Albergues en Mendoza se incluyen dentro de los Regímenes Especiales previstos por la Ley n° 6970 de Educación Pública Provincial, es decir que corresponden con la oferta educativa que tiene por finalidad atender las necesidades que no pueden ser satisfechas por el sistema regular de enseñanza, demandando propuestas diferenciadas según las necesidades del educando y/o del medio (Art. 22, Ley 6970/2002).

En esta normativa provincial las escuelas albergues se caracterizan por ofrecer “un servicio educativo adaptado a las necesidades de los niños y adolescentes que viven en zonas alejadas, en comunidades aisladas, con población muy dispersa y que no cuentan con medio de transporte para asistir regularmente a clases. Se caracterizan por la permanencia de los alumnos en la escuela durante las 24 horas de los días de varias semanas, alternando con periodos de descanso en la familia” (Art. 80, Ley 6970/2002).

La vigencia de la Ley de Educación Provincial de 2002 se explica en tanto Mendoza no sancionó una nueva normativa adaptada al marco regulatorio derivado de la aprobación de la Ley Nacional de Educación n° 26.206 promulgada en el año 2006. En esta normativa nacional se incorporó la Modalidad Rural que tiene por objetivo garantizar el cumplimiento de la escolaridad obligatoria a través de formas adecuadas a las necesidades y particularidades de la población que habita en zonas rurales (Artículo n° 49 de la Ley de Educación Nacional), y por ende alcanza a los mencionados establecimientos.

Los modelos de organización escolar mencionados por la Ley de Educación Nacional de 2006 para dicha oferta son “los agrupamientos de instituciones, salas plurigrados y grupos multiedad, instituciones que abarquen varios niveles en una misma unidad educativa, escuelas de alternancia, escuelas itinerantes u otras” (Capítulo X,

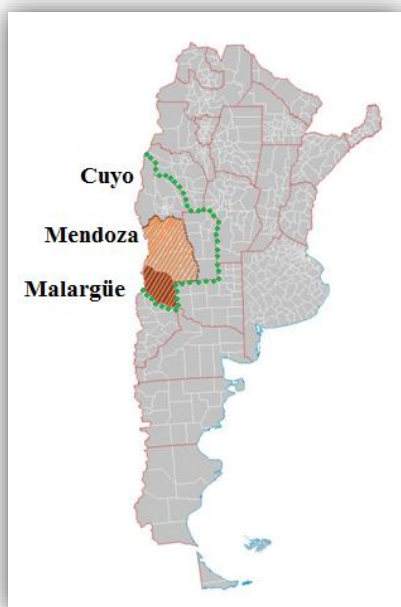
artículo 50, inciso c). Por otra parte, la Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DINIECE) define a las escuelas albergue (o con internado) como aquellas donde:

El alumno además de asistir a la jornada escolar, transcurre su jornada completa y pernocta allí o en residencias próximas al establecimiento. En algunos casos, los alumnos viven en los albergues durante la semana (de lunes a viernes) y regresan a sus hogares los fines de semana, y en otros, permanecen durante todo el ciclo lectivo o por períodos específicos (DINIECE, 2015: 28).

Tanto en el marco regulatorio nacional como en el provincial, lo que diferencia a las escuelas albergues de cualquier otra escuela rural es que los estudiantes residen en ellas por periodos acotados para asistir a las clases. Si bien existen modalidades de albergue en los distintos niveles del sistema educativo, esta Tesis focaliza en las escuelas albergues destinadas a niños y niñas que se encuentran en los niveles educativos inicial y primario.

**Figura 1.**

*Ubicación del departamento de Malargüe, en la provincia de Mendoza, región de Cuyo, República Argentina*



La región que es objeto de estudio de esta Tesis se sitúa en el departamento de Malargüe, en la provincia de Mendoza. Esta provincia, al pie de la cordillera de Los Andes, se ha caracterizado por su producción vitivinícola desde fines del siglo XIX aún bajo importantes transformaciones en la matriz productiva. La población mendocina se encuentra concentrada en las superficies muy acotadas en que se produce esta agroindustria -los tres oasis provinciales- mientras la extensa superficie restante es habitada por una población marcadamente dispersa. El departamento de Malargüe, el más austral de la provincia, es uno de estos territorios de baja densidad poblacional que desarrolla actividades fundamentalmente orientadas a la producción ganadera y la explotación

hidrocarburífera.

Seleccioné este departamento para estudiar las modalidades de alojamiento escolar por el gran número de escuelas albergues que concentra. Más de la mitad de las escuelas albergues con que cuenta la provincia de Mendoza se sitúan en él, por lo que

resulta un escenario particularmente valioso para analizar su desarrollo. Un dato que expresa la relevancia de esta modalidad en este departamento es que de las 20 escuelas públicas primarias que se encuentran en funcionamiento, 12 cuentan con albergue. En la actualidad todas las instituciones educativas que se ubican en zonas rurales de Malargüe son escuelas albergues. Como explicaré en el desarrollo de la Tesis, esta situación no siempre ha sido así.

En el año 2013 comencé a asistir a una de estas escuelas, en la localidad de Bardas Blancas, donde compartí junto a estudiantes, docentes y celadores las actividades de su vida escolar. La presencia en la cotidianeidad me fue mostrando la centralidad de las prácticas domésticas en la escolarización albergada: el alojamiento de los niños implica garantizar su alimentación, higiene, descanso y relaciones de convivencia durante el período de estadía, lo que requiere del desarrollo de un conjunto de actividades domésticas, independientemente del grado en que estas sean reconocidas en las políticas educativas a través de la asignación de recursos y personal. Quienes se encontraban presentes en la escuela se involucraban de manera conjunta en el desarrollo de las actividades domésticas, participando de diferentes maneras de una dinámica institucional intensiva, por periodos de más de quince días.

Poco a poco comencé a percibir que esta domesticidad se producía a través de un proceso de co-construcción cotidiana (Rockwell, 2000) resultado de una labor social y educativa intensa no exenta de tensiones, sobre las que se podían trazar continuidades y discontinuidades históricas desde fines del siglo XIX y durante todo el siglo XX. Convertirse en estudiante *interno* y en docente en esta escuela albergue implicaba aprender a participar del desarrollo de un conjunto de actividades vinculadas al ámbito de lo doméstico-escolar, que se iniciaba en el ingreso a la institución y sobre el que se iba adquiriendo progresivamente experticia.

La centralidad de las prácticas domésticas que observaba cotidianamente pasó así a formar parte cada vez más importante de mi objeto de indagación; me propuse reconstruir qué aprendían los niños y niñas en su permanencia en la escuela en relación con los conocimientos, las habilidades y disposiciones necesarias para vivir allí. Asimismo, de forma simultánea a la participación en la cotidianeidad del albergue, fue emergiendo la historicidad de estos procesos: en la revisión de documentos de distintas épocas y en las entrevistas que realizaba a antiguos estudiantes y docentes podía percibir que la vida doméstica del albergue presentaba un importante espacio.

Así pude comprender que la dimensión doméstica constituía una dimensión significativa de la experiencia que se producía en la cotidianeidad de la escuela albergue tanto en el presente que diariamente compartía en la escuela como en lo que se “dejaba ver” del pasado a través de documentos y entrevistas. En éstas era posible reconocer continuidades pero también diferencias en distintos momentos de la historia institucional. Las preguntas que fueron consolidándose a partir de ello se vincularon con las maneras en que el alojamiento de los alumnos se había producido en otros momentos de su historia y cuáles habían sido las prácticas que habían sido sedimentadas y podían ser reconocidas a través de la observación de la cotidianeidad del presente, y cuáles solo pervivían en la memoria de los entrevistados y los documentos institucionales.

A partir de esta revisión inicial de mi objeto de interés, en una primera instancia decidí focalizar en la construcción cotidiana de la domesticidad escolar en el presente y en el pasado institucional, hasta donde lo hicieran posible las entrevistas y documentaciones disponibles. Sin embargo, los relatos de los pobladores sobre sus dificultades para asistir a las escuelas, y las discontinuidades de las experiencias escolares que aparecían reflejadas en las documentaciones fueron proporcionándome indicios de que para entender las características actuales de las escuelas albergues era necesario comprender el proceso de escolarización de Malargüe en términos más amplios.

Los recuerdos de los entrevistados de mayor edad coincidían en que cuando habían sido alumnos no se alojaba ningún niño en la escuela, dando cuenta de que no se había tratado de una escuela albergue desde sus orígenes. Al parecer ni esta, ni la mayoría de las escuelas albergues que se encontraban en funcionamiento, habían sido creadas previendo el alojamiento de sus alumnos, sino que se había dado una progresiva conversión de escuelas rurales sin albergue para llegar a esta modalidad. Esto contrastaba con las primeras entrevistas realizadas a funcionarios de la Dirección de Escuelas de la provincia de Mendoza y algunas documentaciones oficiales (Resolución 1286 Ministerio de Educación, Res. 1286/08), que situaban el origen de estas instituciones de manera muy precisa en 1948, con la fundación de las Escuelas Hogares que había emprendido la Fundación Eva Perón.

Fue por eso que, en una segunda instancia de revisión de mi objeto de estudio, comencé a preguntarme cómo había sido el proceso de constitución histórica de las escuelas albergue: de qué manera se había proyectado la escolarización de las zonas

rurales de población dispersa, cuáles habían sido las opciones discutidas y cuáles fueron las modalidades triunfantes. De manera más específica, era importante comprender cómo se había imaginado la vida doméstica de quienes iban a ser los alumnos en las incipientes modalidades de alojamiento escolar.

Los efectos formativos de la escuela más allá de lo que sucedía en las aulas no eran desconocidos para quienes, desde fines del siglo XIX en Argentina, impulsaban o rechazaban el alojamiento de los niños y niñas en las escuelas destinadas a la *educación común*. Al analizar los proyectos y debates que se producían en torno al alojamiento escolar era posible identificar que la convivencia y la participación en actividades domésticas eran reconocidas como dimensiones formativas que se debatían en el campo pedagógico de manera más o menos explícita y con mayor o menor centralidad en distintos periodos.

Mis preguntas de investigación viraron así hacia la manera en que los debates pedagógicos habían imaginado la vida doméstica escolar, así como a las experiencias formativas concomitantes. La relevancia de la dimensión doméstica en estas modalidades, tanto a nivel de las propuestas y debates pedagógicos como en la cotidianeidad de las prácticas escolares pasadas y presentes me llevó a proponer esta especificación del foco de análisis sobre **la dimensión formativa de la domesticidad que se produce en el alojamiento escolar de los estudiantes de nivel primario**.

A partir de los interrogantes que fui reformulando a medida que avanzaban mis lecturas teóricas y mi trabajo de campo, la Tesis se fue estructurando en torno a dos planos de análisis de los **procesos de producción social de la domesticidad escolar** en zonas rurales dispersas:

-la domesticidad escolar desde *los efectos formativos imaginados en los debates pedagógicos* que se produjeron en Argentina, a través de los documentos producidos por diversos actores relevantes de la política educativa nacional y provincial;

-la domesticidad escolar desde *las experiencias formativas desarrolladas cotidianamente* en la escuela albergue malargüina contemporánea, a través de la participación de niños y niñas en las actividades que se producen en la escuela.

Los debates pedagógicos que se produjeron entre fines del siglo XIX y la década de 1940 resultan fundantes de la modalidad, y permiten dar cuenta del proceso de legitimación del alojamiento escolar como modalidad destinada a la expansión de la educación común en Argentina. Mientras la discusión decimonónica sobre la escolarización renegaba de los internados y postulaba la proliferación de pequeñas

escuelas, en la década de 1930 el alojamiento escolar alcanzó el consenso necesario para que fuera impulsado por leyes específicas que regulaban su funcionamiento.

En los discursos que se desarrollaron en este periodo se articularon diferentes sentidos sobre el alojamiento de los estudiantes, pero para el momento en que prevaleció como la modalidad privilegiada para la ruralidad dispersa, **el alojamiento escolar se articuló con los discursos y prácticas vinculadas con la asistencia social de la niñez**. Aunque con matices, este discurso primó sobre los sentidos pedagógicos en la discusión en torno a estas instituciones educativas, **secundarizando las propuestas existentes que concebían el desarrollo de las actividades domésticas como posibilidad de potenciar los aprendizajes de niños y niñas en el espacio escolar**.

Los debates fundantes de la modalidad se pronunciaron en torno a las características que adquiriría la escuela en tanto *vivienda*, los periodos en que los estudiantes residirían en la escuela y los vínculos que se producirían en la cotidianidad escolar, dando forma a la organización con que, históricamente, se imaginaron las tareas domésticas en el alojamiento escolar.

Identificar y analizar las condiciones organizacionales del alojamiento escolar (espacios, tiempos y distribución de tareas), entendidas como condiciones de la participación y aprendizaje de los sujetos, se ha constituido en un objetivo de esta Tesis atendiendo tanto al plano de las proyecciones discursivas de las propuestas como en el de la co-construcción cotidiana. Los sentidos que cobra la domesticidad no pueden presuponerse ni derivarse linealmente de las políticas y debates pedagógicos que la sustentaron. Es la producción local de los procesos educativos, mediante **la redefinición de los usos de los espacios, la organización de los tiempos y los vínculos que se desarrollan cotidianamente, la que nos brinda indicios para comprender las prácticas cotidianas escolares, para así poder reconocer los saberes en torno a la domesticidad** que se pusieron en juego en estas experiencias.

Las formas en que se desarrollan las actividades domésticas implican experiencias formativas particulares que se despliegan a lo largo del tiempo; **niñas y niños se apropian de los modos en que se desarrollan las actividades a partir de su participación** en estas prácticas que se han sedimentado, y que configuran las prácticas escolares en la actualidad. Una de las características del modo en que se realizan las actividades domésticas, y a la que me referiré en detalle en la Tesis, consiste en que en la escuela albergue las tareas diarias se emprenden colectivamente, con una importante participación e **intermediación de otros niños**.

El carácter colectivo característico de las situaciones escolarizadas, entendido como una forma particular de mediar los procesos de aprendizaje, se despliega en esta Tesis focalizando en los conocimientos ligados al ámbito de lo doméstico. **Volverse alumno/a en una escuela albergue implica participar de un sistema de relaciones que adjudica tareas y capacidades también en ámbitos que no se relacionan con el aprendizaje curricular.** En el proceso de convertirse en estudiantes, los niños y las niñas aprenden a ser participantes cada vez más hábiles en ese mundo doméstico particular, por lo que en el transcurso de la escolaridad van modificando su posición en el sistema de relaciones.

Para presentar este argumento, la Tesis se organiza en siete capítulos:

En el **capítulo I** presento el abordaje teórico metodológico que me permite analizar las experiencias formativas de la domesticidad escolar, en el marco de los procesos de escolarización de las regiones rurales. Recupero las conceptualizaciones sobre las experiencias formativas que se producen a partir del involucramiento de los niños en las actividades domésticas que se desarrollan en el espacio de la escuela albergue, así como aportes de las ciencias sociales y del campo de la educación que nos permiten conceptualizar la conformación de lo “doméstico escolar”. Las dimensiones temporal, espacial y vincular resultan estructurantes de esa dinámica.

Los **capítulos II y III** analizan los debates del campo pedagógico en que se inserta esta modalidad de escuelas albergues en el país. Entre los años 1880 y 1930 se desarrollaron las primeras discusiones sobre el alojamiento del estudiantado como medio de expansión de la *educación común* en los territorios rurales caracterizados por la dispersión poblacional; la producción de una domesticidad escolar y sus efectos formativos en la experiencia de los estudiantes constituyeron una dimensión ineludible en la discusión de estas propuestas.

Decidí dividir el análisis en dos capítulos para profundizar en periodos que presentan particularidades: en el periodo 1880-1930 (capítulo II) el alojamiento escolar atraviesa un proceso que se mueve del rechazo generalizado a su consolidación como la opción más viable. Durante ese proceso el alojamiento disputaba su lugar con otras opciones que implicaban el traslado periódico de los docentes por los pequeños parajes rurales (Escuelas Móviles, Ambulantes o Temporarias) y el alojamiento de los estudiantes en casas de familias (Pensionados de Hogar o Pupilajes Familiares).

En el segundo periodo, entre 1932 y 1942 (capítulo III), el campo pedagógico evalúa críticamente las políticas emprendidas hasta ese momento para la expansión de la

educación común en los territorios rurales y el alojamiento del estudiantado logra consenso. Si bien las escuelas ambulantes y sistemas de pupilaje continúan presentes, su presencia en los debates y proyectos detallados da cuenta de una pérdida de su lugar como estrategia del Estado, que desde 1930 hasta la actualidad pasaría a adoptar a los internados como alternativa principal para escolarizar a la población dispersa. Durante ese periodo, al ser objeto central del debate pedagógico, las discusiones despliegan de manera detallada los principales aspectos que implica el desarrollo de este tipo de modalidad.

A partir del **capítulo IV** focalizo en el análisis de los procesos educativos que se desarrollaron en el territorio del departamento de Malargüe. Bajo la categoría “educación rural” se incluyen prácticas e instituciones de territorios con características diversas, pero las escuelas albergues dentro de la provincia de Mendoza se encuentran situadas en zonas rurales que son calificadas como *inhóspitas* y *desérticas*. Con el objetivo de situar los procesos de escolarización descritos en esta Tesis, en este capítulo describo las características geográficas y productivas de Malargüe, uno de los dos departamentos que reúnen el 50 por ciento de las escuelas albergues existentes en la provincia, considerando la estructura social agraria y la historia provincial.

Asimismo caracterizo una primera etapa del proceso de expansión de la *educación común* en la región de Malargüe y las modalidades a través de las que se desarrolló entre 1887 y mediados del siglo XX. Se trata del periodo previo al desarrollo de las modalidades de internado, y su descripción permite dar cuenta de las condiciones concretas en que se inician las experiencias de alojamiento del alumnado de la educación común en el caso particular analizado. El proceso de escolarización en Malargüe tiene un inicio tardío (en comparación con otros departamentos de la provincia) y sus experiencias institucionales son intermitentes en este primer periodo.

Los **capítulos V, VI y VII** analizan las implicancias de las modalidades de albergue en la vida cotidiana de las escuelas de Malargüe. En el **capítulo V** recupero los documentos institucionales y las entrevistas realizadas a quienes fueron estudiantes y docentes de la escuela bajo estudio en distintos momentos históricos, con el objeto de describir el desarrollo de las experiencias cotidianas de escolarización a medida que el sistema educativo se extendía por la región sur de la provincia de Mendoza.

Aquí ya focalizo en una escuela localizada en Bardas Blancas, incorporando algunas referencias particulares a otras instituciones que permiten contextualizar o ampliar la reflexión sobre la cotidianeidad del proceso escolar en esta región. Dos



aspectos han resultado centrales en este análisis: las características y organización del espacio físico y la organización de los periodos de alojamiento, dimensiones que nos permiten vislumbrar las prácticas que han sedimentado, y aquellas que han existido pero no se consolidaron en la historia institucional.

En el **capítulo VI** describo la organización cotidiana de la domesticidad escolar del albergue en el periodo en que realicé el trabajo de campo (2013-2016), presentando las actividades que se realizan diariamente. Describo la dinámica de una jornada escolar, es decir del conjunto de actividades que se desarrollan en el espacio escolar durante un día con el fin de situar las actividades particulares y de enmarcarlas en un “ritmo” de albergue y en las condiciones materiales de la escuela durante ese periodo. Analizo como docentes, celadores y estudiantes se involucran en las actividades domésticas participando de maneras diferenciales. Un aspecto destacado es la activa participación de los niños en la realización de las actividades y en el acompañamiento a otros niños.

El **capítulo VII** focaliza en algunas de las actividades domésticas que se producen en el espacio escolar: la alimentación, la higiene diaria y la vestimenta, con el objeto de profundizar en las interacciones y formas de participar que se producen en el marco de la domesticidad escolar. Realizo el análisis de estas actividades a partir de la constitución de comunidades de práctica, que permiten desplegar las experiencias formativas que acontecen allí.

Finalmente incorporo un capítulo de **conclusiones**, en el que recupero los principales lineamientos desarrollados y propongo nuevas líneas de investigación que emergieron a partir de la realización de esta Tesis.

## **CAPÍTULO 1. Domesticidad, escuela y experiencias formativas**

En esta Tesis enmarco a las escuelas albergues dentro de una modalidad de escolarización que se caracteriza por el alojamiento del estudiantado. El uso que se le da a este término en la Ley Nacional n° 26.206 presenta cierta ambigüedad, en tanto las “modalidades” en esta norma refieren a opciones organizativas y curriculares de la educación común que se vinculan con áreas de formación, contextos de prestación del servicio, grupos poblacionales específicos o combinaciones de estos criterios (Nosiglia, 2007; Terigi, 2006).

Las connotaciones de la modalidad en las que haré foco aluden a las opciones organizativas para atender particularidades contextuales de la educación. En este sentido, utilizo el término modalidad para enfatizar los aspectos organizacionales de la institución, y de esa manera distinguirlo de otros conceptos como el de formato o gramática escolar, que focalizan en las disposiciones curriculares y de enseñanza (Baquero y Terigi, 1996; Trilla, 1985; Tyack y Cuban, 1995). Aunque estos aspectos se encuentran imbricados en una propuesta pedagógica, las experiencias de alojamiento escolar han generado invariablemente transformaciones y debates organizacionales a lo largo de la historia, mientras sus implicancias en las propuestas de enseñanza han resultado variables.

En este sentido, las escuelas albergues son instituciones educativas con características organizacionales particulares, las que se derivan de su inserción en espacios sociales rurales caracterizados por la dispersión poblacional. Por lo tanto, la existencia de las escuelas albergues se sitúa en el marco más amplio de la educación rural, y en particular en el debate sobre las dificultades que presentó la expansión de la *educación común* en los espacios sociales rurales.

Desde el campo de la educación rural, el alojamiento escolar ha sido analizado en distintos niveles del sistema educativo con importantes continuidades (y especificidades) en Latinoamérica. Civera estudió las experiencias de formación docente en México desarrolladas a través de las Escuelas Normales en la primera mitad del siglo XX, que tenían por objetivo formar a los docentes que liderarían el cambio educativo y cultural de las comunidades rurales (2006a, 2006b). En Argentina, Ligorria exploró el alojamiento en instituciones de educación secundaria de la provincia de Córdoba como un elemento clave en las decisiones que familias y jóvenes despliegan sobre su trayectoria escolar (2020). Las experiencias de este nivel educativo que han

recibido una mayor atención son aquellas desarrolladas bajo las denominadas Pedagogías de Alternancia en las que el proceso de conocimiento integra las experiencias productivas desarrolladas en los hogares familiares rurales con las prácticas que se producen en la escuela (Coelho, y da Silva, 2014; García- Marirrodrga y Puig Carbó, 2007; Miano, 2019; Miano y Lara Corro, 2018, entre otros).

De particular relevancia para esta Tesis resultan aquellos estudios realizados sobre los alojamientos que se implementaron en el nivel de la educación primaria en el marco de los procesos de asimilación indígena sostenidos desde fines del siglo XIX y principios del siglo XX por congregaciones religiosas en el sur de la República de Chile (Mansilla, et al., 2018a; 2018b) y en la Patagonia argentina. Sobre estos últimos destaco en particular los trabajos realizados desde la historia de la educación respecto a los internados salesianos en que se identificaron los conflictos entre los nacientes funcionarios estatales y estas congregaciones (Nicoletti, 2004; Pierini, 2011) y se reconstruyó el desarrollo de una Aldea Escolar (Assaneo y Nicoletti, 2018).

En México, se han estudiado los internados a los que asisten los niños de comunidades indígenas desde una perspectiva antropológica, considerando las superposiciones que se producen entre las actividades escolares, agrícolas y rituales (Rojas, 2001; Rojas Cortes y Durin, 2005; Vázquez Bernal, 2019). Un antecedente específico, por el nivel y la región, lo constituye el análisis de Roitman sobre los vínculos comunitarios construidos en las prácticas socioeducativas de una Escuela Albergue de la región este de la provincia de Mendoza (2019). En términos de enfoque teórico-metodológico, el estudio más cercano al que se trabaja en esta Tesis es el que se encuentra realizando Guirado desde el campo de la sociología, al historizar las políticas vinculadas con el desarrollo de las escuelas albergues en la provincia de San Juan (inédito).

Además de estos trabajos específicamente vinculados con el alojamiento escolar, han sido particularmente significativos aquellos que abordan el desarrollo de la educación primaria en el espacio rural argentino, así como algunos casos latinoamericanos con los que los argentinos han dialogado, como son los estudios de la historia de la educación mexicana (Ascolani, 2012, 2015; Civera, 2011; Cragolino, 2001, 2010; Lionetti, 2010, 2018; Lionetti, Civera y Correa Werle, 2013; Petiti, 2016, entre otros). Dado que el campo de estudios de la educación rural es sumamente amplio desde los aportes disciplinarios, especificidades regionales y nacionales propias, a

continuación menciono algunos antecedentes que constituyen un breve panorama de estudios que aportaron especialmente a la formulación de esta Tesis.

La antropología y la historia de la educación han abordado los procesos históricos de expansión de la escolarización indígena en la Patagonia, con continuidades con el caso que aborda esta Tesis, y en la región Noroeste del país (Thisted, 2018; Artieda, 2015; Artieda y Nicoletti, 2017); también resultan relevantes los estudios sobre las maneras en que las familias campesinas y otros actores han participado en el sostenimiento de estas escuelas en las regiones rurales en el caso argentino (Billorou, 2015; Cragolino, 2001, 2000; Neufeld, 1992) y mexicano (Rockwell, 2007), así como el desarrollo de las propuestas pedagógicas en el plurigrado en ambos países (Ezpeleta y Weiss, 1996; Padawer, 2007). Algunas de las producciones realizadas desde el campo de la historia de la educación han permitido recuperar el papel de las escuelas en la implementación de políticas sociales a comienzos del siglo XX (Ascolani, 2015, 2012; Billorou, 2008, 2015) y la presencia de propuestas tendientes a la constitución de una nueva domesticidad rural vinculadas con la transformación de los modos de producción de las familias del campo y sus prácticas alimentarias (Almada, 2017; Gutiérrez, 2007), así como las implicancias de la implementación de las leyes y políticas de educación en los espacios rurales (Gutiérrez, 2005; 2007; Pineau, 2007; Escalante, 2015).

Por otra parte, con el objeto de situar la escolarización de Malargüe en el marco de los procesos educativos desarrollados en la provincia de Mendoza, he recuperado como antecedentes los trabajos en los que se describen y periodizan las principales políticas educativas provinciales (Fontana, 1993; Muscará, 2015; Satlari, 2004); así como los aportes que, provenientes del campo de la historia, han permitido caracterizar el alcance de la escolarización en las distintas regiones de la provincia en la primera mitad del siglo XX (Cerdeña, 2017; Hirschegger, 2010). Aunque estos análisis no focalizan en la educación rural, permitieron situar la situación del departamento de Malargüe en el marco de los procesos escolares provinciales.

Las investigaciones relativas a la historia de la educación rural argentina, en vinculación con las que focalizan en la historia del sistema educativo mendocino, me han permitido situar el análisis de la emergencia del alojamiento escolar en el marco de los debates del campo pedagógico en la primera mitad del siglo XX y en el caso particular de la provincia de Mendoza y el departamento de Malargüe.

Por otro lado, los estudios sobre el contexto histórico en el que se produce el desarrollo de las políticas sociales destinadas a la infancia en la Argentina y en la

provincia de Mendoza en particular (Carli, 1992; Cerda, 2013; Lionetti, 2009) permitieron situar la emergencia del debate sobre el alojamiento en un contexto más amplio que el escolar, vinculándolo con los procesos de diferenciación que se produjeron en el campo de la niñez en las primeras décadas del siglo XX (Carli, 1992).

Ya definidos de manera sucinta los antecedentes sobre escuelas albergues rurales que me resultaron más relevantes para este estudio, en las siguientes páginas presentaré los aportes teórico metodológicos utilizados específicamente para analizar las experiencias formativas que se producen en las actividades domésticas de las escuelas albergues, organizados en tres ejes: el primero de ellos focaliza en los conceptos que permiten abordar las experiencias formativas, es decir los procesos de aprendizajes que se producen a partir de la participación en las actividades cotidianas. En el segundo recupero referencias teóricas que abordan la domesticidad y sus diversas vinculaciones con los procesos escolares, mientras que en el tercer eje articulo los aportes teóricos de los dos ejes anteriores en una propuesta de análisis de la domesticidad escolar y sus procesos formativos.

Para ello propongo la construcción de tres dimensiones analíticas de la domesticidad escolar que se produce con el alojamiento de los estudiantes: la espacialidad, la temporalidad y los vínculos producidos entre las personas presentes en el espacio escolar. Estas dimensiones analíticas atraviesan los dos planos propuestos: tanto los efectos formativos imaginados en los debates pedagógicos como las experiencias formativas cotidianas. A modo de cierre del capítulo presento las implicancias metodológicas del enfoque teórico que he adoptado.

### **1.1. De lo aprendido en las escuelas: las *otras* experiencias formativas**

Con el objeto de profundizar en los procesos formativos que se producen en torno al desarrollo de actividades domésticas en el espacio escolar, recupero un conjunto de análisis que coinciden en entender que los sujetos atraviesan múltiples experiencias formativas en el quehacer cotidiano, concibiendo al aprendizaje como un proceso que ocurre dentro del propio desarrollo de las actividades en las que los sujetos se involucran cotidianamente (Cole y Engeström, 2001; Ezpeleta y Rockwell, 1985; Ingold, 2010; Lave, 1996; Rockwell, 1997; Rogoff, 2003).

Dentro de esta amplia perspectiva que vincula actividades cotidianas y aprendizaje se han desarrollado investigaciones provenientes del campo de la psicología, la antropología y la educación. De acuerdo a Michael Cole (1998), uno de

los principales representantes de la psicología sociocultural, una tesis central en esta aproximación consiste en considerar que la estructura y el desarrollo de los procesos psicológicos humanos emergen a través de la participación en actividades prácticas, culturalmente mediadas, históricamente desarrolladas, que involucran prácticas y herramientas culturales.

Las distintas vertientes que se han ido proponiendo desde las disciplinas mencionadas tienen por supuesto diferentes focos, pero en general postulan como conceptos centrales a la práctica, la actividad o la acción, con la intención de evitar la escisión entre los procesos protagonizados por los sujetos particulares y los contextos sociales en que se desarrollan; en este sentido la actividad -como la práctica o la acción del sujeto- constituye un sistema comprendido en la trama de relaciones sociales, y no existe fuera de éstas.

Desde la teoría de la actividad histórico cultural, por ejemplo, Yrjö Engeström (2000; 2001) plantea que las acciones humanas solo resultan comprensibles cuando se interpretan contra el fondo de los sistemas de actividad. En su enfoque, el análisis se sitúa en un sistema de actividad colectiva en su desarrollo histórico, integrado en sus redes de relaciones con otros sistemas de actividades.

Un sistema de actividad no es una unidad homogénea, sino que se compone de una multitud de elementos, voces y puntos de vista a menudo dispares. La actividad se realiza mediante una constante negociación, orquestación y lucha entre las distintas metas y perspectivas de los participantes, de manera que la división del trabajo en torno a una actividad crea inevitablemente distintas posiciones entre quienes participan de ella, generando múltiples puntos de vista, intereses y tradiciones (Daniels, 2003).

Además de la pluralidad de posiciones en el tiempo presente, un sistema de actividad es producto de una “acumulación” de capas históricas. Un sistema de actividad contiene siempre sedimentos de modos históricos anteriores, como también brotes y retoños de su posible futuro (Engeström, 1996).

De manera similar, Elsie Rockwell (2018, 2000 y 2020) realiza una propuesta de análisis antropológico de los procesos educativos que se producen en la escuela atendiendo a las prácticas sociales en sus coordenadas espacio-temporales, mediante una metáfora de tres planos que se intersecan con el objeto de abordar las diferentes temporalidades presentes en las culturas escolares.

El plano de la larga duración refiere a las continuidades de las prácticas escolares que han arraigado y perduran, mientras el plano de la continuidad relativa

refiere a prácticas que emergen y se sostienen por tiempos variables, y el plano de la co-construcción cotidiana alude a aquellas prácticas que producen los sujetos al interactuar entre sí mediante los objetos culturales disponibles en el espacio de la escuela. Estos tres planos permiten entender las actividades cotidianas como proceso y como unidad básica de análisis etnográfico (Rockwell, 2000).

Rockwell (1997) propuso el concepto de experiencias educativas para dar cuenta de la complejidad de los procesos de formación que se producen en el espacio escolar, irreducibles al nivel normativo y producto de la permanencia prolongada de los sujetos en estas instituciones. La noción de experiencia educativa se sustenta en una conceptualización de vida cotidiana donde se producen procesos de apropiación: en cada ámbito institucional, y de manera continua, son determinados sujetos los que se apropian diferencialmente de las cosas, conocimientos, costumbres, usos, espacios, instituciones; se apropian también, sin necesariamente creer en ellas o consentirlas, de las reglas de juego necesarias para sobrevivir (Ezpeleta y Rockwell, 1985).

Si “el proceso de apropiación da existencia real a la escuela en la escala cotidiana” concretando los mecanismos de control y las prescripciones estatales, también “los espacios, las prácticas y los saberes que llegan a conformar la vida escolar son aquellos de los cuales determinados sujetos se han apropiado, y que ponen en juego cotidianamente en la escuela” (Ezpeleta y Rockwell, 1985:201).

La ventaja fundamental del concepto de apropiación radica en que permite “transmitir *simultáneamente* un sentido de la naturaleza activa y transformadora del sujeto y, a la vez, del carácter coactivo, pero también instrumental, de la herencia cultural” (Rockwell, 2005). A diferencia de las perspectivas de la socialización de la tradición durkheimiana que proponen la transmisión como un proceso de imposición intergeneracional, desde la perspectiva de la apropiación las nuevas generaciones seleccionan y utilizan fragmentos particulares de la cultura encontradas en su contexto de acción, y en este proceso lo hacen suyos, los ordenan, los adaptan a nuevas tareas y además los transforman.

Los enfoques presentados hasta aquí coinciden en la relevancia de la cotidianeidad para comprender la complejidad de procesos escolares, así como la importancia de los procesos de aprendizaje que se producen en la escuela más allá de los propósitos explícitos del curriculum, aunque con variables articulaciones con éstos. Los efectos de la permanencia de docentes y alumnos en los espacios escolares, entendidos como agentes co-productores de la cultura y las construcciones identitarias,

han sido abordados por la sociología, la antropología, y la teoría crítica en educación (Giroux, 2003; Levinson y Holland, 1996; Packer y Greco-Brooks, 1999; Willis, 1988, entre otros) con los que Rockwell en rigor dialoga.

Con el objeto de profundizar en la manera en que las personas aprenden a partir de su involucramiento en las actividades que se producen en la escuela, recupero los conceptos de participación periférica legítima y educación de la atención propuestos respectivamente desde el campo de la antropología por Jean Lave y Tim Ingold, cuyas articulaciones ya han sido exploradas en el campo de la etnografía educativa para abordar los procesos de aprendizaje en contextos escolares y no escolares (Padawer, 2018; 2017).

Lave formula junto a Etienne Wenger el concepto de *participación periférica legítima*, que utilizan para dar cuenta del proceso por el cual los nuevos participantes se convierten en miembros de una comunidad de práctica. Este concepto propone que existen múltiples maneras de estar ubicado en el campo de la participación, ya que las “ubicaciones y perspectivas cambiantes son parte de la trayectoria del aprendizaje, del desarrollo de identidades y formas de afiliación de los actores” (1991:6).

Una comunidad de práctica es un juego de relaciones entre personas, actividades y mundos, que se encuentra en relación con otras comunidades de práctica tangenciales y superpuestas. Es en sí misma una condición intrínseca para la existencia del conocimiento, ya que provee el soporte interpretativo necesario para darle sentido a su transmisión. En este sentido, el concepto de comunidad de práctica involucra mucho más que las destrezas técnicas. La estructura social de las prácticas, sus relaciones de poder y sus condiciones para la legitimidad definen las posibilidades del aprendizaje como participación legítima periférica, por lo que en todo hacer hay un aprender, y en todo aprender una construcción y transformación del mundo social (Lave y Wenger, 1991).

La periferialidad legítima está implicada en las estructuras sociales y relaciones de poder que se van configurando mediante el quehacer. Como un lugar en el cual uno se mueve hacia una participación más intensa, la periferialidad implica un progresivo empoderamiento. La participación implica variadas formas de membresía, ya que exige un compromiso con algún aspecto del significado de las empresas compartidas, lo que no implica necesariamente una acción simétrica por parte de los actores (1991).

En la investigación que realiza en Liberia, Lave (1982) advierte que los cambios a través de los cuales los aprendices de sastre se mueven del estatus de novato al de



maestro se organizan en formas predecibles. Existe un orden secuencial en las formas de participación a pesar del hecho de que los maestros no organizan deliberadamente la mayor parte de las actividades de aprendizaje de los aprendices. En este proceso es posible diferenciar fases en las formas de participación, en función de las diferentes técnicas usadas en el aprendizaje; inicialmente el aprendiz se involucra en un proceso de observación focalizado, que limita las “novedades” que necesita desenvolver a través de la observación. Después de una primera aproximación observacional, los aprendices practican y mejoran, usando una técnica de aproximaciones sucesivas que les permiten posteriormente integrar sus habilidades rudimentarias ejecutando el proceso completo por sí mismos.

Tim Ingold (2008), por su parte, propone el concepto de “descubrimiento guiado” para dar cuenta que el crecimiento del conocimiento práctico en la historia de vida de una persona no es resultado de la transmisión de información sino que en cada generación sucesiva los novatos aprenden al ser colocados en situaciones en las cuales, enfrentados con ciertas tareas, se les muestra qué hacer y qué observar, bajo la tutela de manos más experimentadas.

En este sentido, Ingold (2008) propone que enseñar algo a alguien es provocar que algo se haga presente para esta persona, de modo que esta pueda aprehenderlo directamente ya sea mirando, escuchando o sintiéndolo. La responsabilidad de quien enseña consiste en proporcionar las condiciones en las que el principiante pueda tener la posibilidad de exponerse a tal experiencia.

Este enfoque del aprendizaje se basa en la noción de “educación de la atención”, propuesta por James Gibson desde la psicología ecológica, donde lo que cada generación contribuye a la siguiente “no son reglas ni representaciones para producir un comportamiento adecuado, sino más bien las circunstancias específicas en las cuales sus sucesores, que crecen en un mundo social, pueden desarrollar sus propias capacidades incorporadas y disposiciones, su poder de conciencia y de reacción” (Ingold, 2008: 22).

Son las circunstancias, junto a la guía de otros, las que permiten el desarrollo del conocimiento práctico. Mostrar algo a alguien hace que esto esté presente para dicha persona, de tal manera que pueda aprehenderlo directamente, bien sea mirando, escuchando o manipulando. Colocado en una situación de este tipo, el novato es instruido para estar atento para éste o aquel aspecto de lo que puede ser visto, tocado y oído, para lograr “captarlo” por sí mismo” (Ingold, 2003: 13).

El enfoque de Ingold (2008, 2003) sobre el aprendizaje otorga centralidad a la copia, aspecto que también fue abordado por Lave (1982) y otros investigadores como Rogoff y Paradise en el caso de los niños pequeños (2009) bajo la influencia vygotskiana respecto del papel del ambiente en la construcción de conocimiento. Estos autores señalan con distinto énfasis que se aprende imitando las actividades de las personas más hábiles en la realización de cierta actividad, ya que esa mimesis implica siempre transformaciones en el quehacer y las propias concepciones del mundo.

Es por ese enfoque que el aprendizaje no involucra transmisiones de representaciones mentales entre las personas sino acompañamientos a otras personas en lo que hacen. A través intentar reiteradamente hacer algo, el novato consigue aproximarse a las acciones de los expertos. La copia en este sentido no es un proceso de transmisión de información sino de redescubrimiento guiado, y como tal involucra una mixtura de imitación e improvisación (Ingold, 2010).

## **1.2. La domesticidad y la escuela**

La domesticidad ha sido definida por las ciencias sociales como el modo en que se organiza una serie de tareas necesarias para la reproducción cotidiana de la vida. El ámbito doméstico se delimita por el conjunto de actividades comunes ligadas al mantenimiento cotidiano de un grupo social corresidente, que se conforman y cambian en su relación con las demás instituciones y esferas de la sociedad.

Definir lo doméstico a partir de las actividades ligadas al mantenimiento cotidiano de un grupo, que se conforman y transforman en relación con otras esferas de la sociedad, implica cuestionar los posicionamientos naturalistas y dualistas que lo entienden como una esfera separada y asimilable a lo privado y familiar, definida en contraposición con el ámbito público del poder y la producción social (Cragolino, 2001; Jelin, 1984).

La asociación del término doméstico con lo privado tiene un anclaje histórico en la paulatina separación de la producción de la unidad doméstica verificada con el surgimiento de la modernidad capitalista, que implicó que “la casa” y el “trabajo”, se concibieran como ámbitos separados, a los que se le fueron asignando diferentes atributos económicos, morales y políticos (Aguilar, 2014; Jelin, 1994). El *hogar*, en su definición de mínima, puede ser entendido como el lugar de co-residencia, el espacio geográfico de residencia común.

Por su parte, las cualidades y el modo de organización doméstica exceden los lazos de parentesco. La familia entendida como "institución" refiere a un grupo social concreto, que existe como tal en la representación de sus miembros, en función de la reproducción biológica y social. Se estructura por la combinación de los principios de alianza, descendencia y consanguinidad, y por las prácticas vinculadas con la división social del trabajo (Cragolino, 2001).

En la bibliografía suelen distinguirse diferentes dimensiones ligadas al mantenimiento cotidiano del grupo doméstico en relación con los agregados mayores: desde algunas posturas se destaca que allí se producen las condiciones de vida cotidiana de los seres humanos, la "fuerza de trabajo" y aquellos aspectos más directamente ligados a la salud física, emocional y psicológica de los sujetos que la integran e integrarán. La esfera doméstica es definida entonces como espacio de "reproducción biológica, cotidiana y generacional" de la sociedad (Faur, 2014). En este sentido, es resulta posible considerar que las dimensiones constitutivas de lo doméstico refieren a la reproducción biológica, de la fuerza de trabajo y la reproducción social. La reproducción biológica refiere a aquellas actividades vinculadas con la alimentación, la manutención, el cuidado del cuerpo y la salud de quienes conviven. El nivel de reproducción de la fuerza de trabajo permite y posibilita la reposición cotidiana de los integrantes de una determinada unidad doméstica mientras que en el nivel de reproducción social se incorporan la transmisión cultural de valores, costumbres, hábitos, comprende actividades ligadas a la reposición generacional: tener hijos, cuidarlos, socializarlos (Jelin, 1984).

Derivadas de estas distinciones sociológicas y antropológicas sobre la familia, el parentesco y la unidad doméstica, en las últimas décadas se ha producido un conjunto de estudios sobre la economía y las políticas de cuidado que focalizan en las formas de organización del trabajo doméstico- remunerado y no remunerado- y las consecuencias que su realización posee para la economía, y la organización de la protección social (Esquivel, 2011; Esquivel, Jelin y Faur, 2012; Faur, 2014; Pautassi y Zibecchi, 2013; Rodríguez, 2005).

Estos análisis han permitido visibilizar un conjunto de acciones y las implicancias cotidianas de distintas políticas en el cuidado destinado a distintas poblaciones. Aunque las escuelas albergues son pensadas en el marco de las políticas educativas destinadas al cumplimiento de la educación obligatoria de las poblaciones dispersas, son espacios en los que de hecho se desarrollan acciones de cuidado como

parte de las políticas promovidas desde el estado o desde la organización de las propias comunidades locales.

Por otra parte, desde el campo de la antropología de la educación se han recuperado las maneras variables en que históricamente se han definido las tareas de crianza y cuidado de los niños así como las maneras en que se transforman históricamente la distribución de atribuciones y responsabilidades (Santillán y Cerletti, 2011).

Los estudios etnográficos sobre el cuidado infantil han permitido problematizar cómo el proyecto de la modernidad urbana y occidental implicó la inculcación de formas de crianza y educación provenientes de las elites, que se instauraron como universales: fue así como se estableció una división entre los saberes especializados (de los médicos y la pedagogía) y los saberes legos (de la vecindad y la familia), concretados en instituciones diferenciadas: la escuela y la familia (Gélis, 1991). Estas formas institucionalizadas de crianza implican modos específicos de entender los cuidados relativos a los niños: cuándo y cómo alimentarlos, las formas de demostrar el “afecto”, el interés, la atención y la higiene, que han mantenido vigencia como parámetro de normalidad y bienestar, aun cuando no represente a todas las experiencias sociales (Santillán, 2009).

Además, se han analizado la multiplicidad de actores que intervienen en la producción social del cuidado (Santillán, 2007; 2009). Dentro de estos procesos la incidencia de las iglesias en las demandas y prácticas educativas y en las definiciones de cuidado infantil ha tenido una presencia relevante (Santillán y Woods, 2005 y Santillán, 2007) que es posible rastrear en la historia de la educación argentina (Enriz et al. 2016; Nicoletti, 2008; Puiggrós, 1992, 2006; Torres, 2014,) y reconocible en las prácticas sedimentadas en escuelas primarias confesionales y no confesionales (García Palacios, et al., 2018; Montenegro, 2016).

La escuela ha participado de diversas maneras en la configuración de la domesticidad moderna, interviniendo en las prácticas familiares y siendo, a su vez, influida por estas. La escuela “se familiariza” a través de las experiencias de los que allí transitan, y traen su entendimiento sobre alimentación, cuidados, higiene, afectos y formas de producción al espacio escolar. Como parte de las políticas educativas la escuela ha buscado modelar la domesticidad familiar por diversas vías, pero en ese proceso ha modelado una domesticidad propia, una domesticidad escolar.

Este proceso de vinculación de la domesticidad y la escuela puede remontarse a al periodo fundacional de la escuela primaria argentina. A través de la selección de los contenidos curriculares y la producción de material bibliográfico destinado a la escuela se pretendió modelar una domesticidad particular que transformaría y modernizaría las prácticas familiares promoviendo ciertas cualidades éticas, morales y estéticas adecuadas para el sostenimiento de un orden social armonioso (Aguilar, 2014; Caldo, 2012).

De esta manera, la domesticidad se presentó como objeto de enseñanza: en el caso de las niñas a través de las nociones de Economía Doméstica, mientras para los varones de las zonas rurales a través de contenidos de Agricultura y Ganadería. De manera explícita, alumnas y alumnos eran posicionados y definidos por el currículum escolar a través de objetos, roles, temas y asignaturas diferenciadas en función de género (Caldo, 2012; 2006; Palamidessi, 2006).

De manera articulada con estas acciones vinculadas a la enseñanza, en la escuela se comenzaba a producir una domesticidad escolar, de la mano con el desarrollo en su seno de un conjunto de tareas consideradas propias del ámbito doméstico. Desde la fundación de la escuela común se promovieron hábitos higiénicos relativos al aseo, el cuidado y la vigilancia corporal y la alimentación, que fueron articulando una domesticidad propiamente escolar.

Desde fines del siglo XIX las escuelas de niños fueron un espacio desde donde se desplegaron las políticas de asistencia sobre niños y niñas de sectores populares, lo que implicó que se desarrollaran prácticas vinculadas con la alimentación, la higiene y la vestimenta de los alumnos. Es a partir de este momento en que la escuela común se constituye en un espacio vinculado sistemáticamente con las políticas asistenciales, las que se han re-conceptualizado recientemente desde el concepto de cuidado. Fue el discurso higienista en el campo educativo el que permitió promover, regular e interpretar las problemáticas sociales en el espacio escolar en Argentina durante muchas décadas (Billorou, 2008; Di Liscia y Salto, 2004; Lionetti, 2011; 2007; Ramacciotti, 2019).

El higienismo propició el desarrollo de un conjunto de prácticas vinculadas al cuidado infantil y al ámbito doméstico dentro del espacio escolar, y en particular sustentó una serie de iniciativas vinculadas con la alimentación y el vestido de los escolares. En esta perspectiva la nutrición emergía como uno de sus núcleos básicos, lo que instituyó un enemigo a derrotar: “la alimentación inadecuada y deficiente cuyos

“efectos malignos” repercutían “tanto en el desarrollo físico como en el desarrollo intelectual y moral del niño” (Billorou, 2008: 178). Las prácticas vinculadas con la alimentación, el vestido y la higiene se expandieron y sedimentaron en la cotidianidad escolar llegando hasta la actualidad.

El alojamiento escolar expandió la realización de estas actividades a su máxima expresión. En las instituciones educativas en que se previó el alojamiento de los niños, implicó la organización de un conjunto de tareas necesarias para la reproducción cotidiana de la vida del grupo que residía de manera conjunta en el espacio de la escuela. No se trataba de la organización de una actividad en particular, como la copa de leche o el almuerzo, sino de la organización del conjunto de actividades que permitiera el mantenimiento cotidiano del grupo. En la proyección, y desarrollo, de estas actividades es posible identificar distintos modelos que operaron en la organización del alojamiento escolar enfatizando y tematizando de manera diversa aquellas actividades vinculadas con la alimentación, la manutención, el cuidado del cuerpo y la salud de quienes convivían en la escuela y la incorporación de prácticas productivas.

### **1.3. Hacia una propuesta de análisis de las experiencias formativas en la domesticidad escolar**

A partir de las discusiones que he presentado hasta aquí, es posible realizar una propuesta de análisis de la dimensión formativa de la domesticidad escolar en su expresión cotidiana. Con los aportes de la etnografía definida como un proceso de documentación de aquello que no ha sido documentado: “lo cotidiano, lo oculto, lo inconsciente” de la realidad social (Rockwell, 2011: 21), es posible abordar situaciones escolares que no suelen ser tematizadas públicamente, entre ellas, el aspecto doméstico de las escuelas albergues.

Documentar la cotidianidad escolar permite interrogar, desestructurar y explicar sus múltiples sedimentaciones históricas y sociales. Recuperar las prácticas y los sentidos heterogéneos que producen estudiantes, docentes y celadores en sus contextos particulares permite considerar la construcción cotidiana de la domesticidad en la escuela atendiendo a sus producciones no en tanto individuos aislados sino en relación con otros (Achilli, 2005).

Para el abordaje de la dimensión formativa de la domesticidad escolar he propuesto dos planos de análisis, en lo que constituye un enfoque histórico-etnográfico (Padawer, 2008): por una parte el de los debates que se produjeron en la formulación de

las políticas de escolarización de las regiones rurales de población dispersa a lo largo del tiempo, que me permite acceder al modo en que la dimensión de la domesticidad ha sido proyectada e imaginada en el debate pedagógico. Por otra parte, a partir de la reconstrucción de las maneras en que la domesticidad escolar se produjo y se produce cotidianamente en los escenarios escolares, que me permite acceder a la apropiación de las normas y la reproducción social de las formas de cuidado infantil en esta vertiente institucionalizada.

Las relaciones entre estos dos planos son complejas, sujetas a múltiples mediaciones. En las prácticas cotidianas escolares se materializan fragmentos de diversos proyectos estatales y sociales que se han originado en distintos momentos históricos (Mercado, 1997). Formadas como producto de un trabajo colectivo pretérito, las prácticas cotidianas muestran múltiples planos temporales correspondientes a los mundos de usos y significados heredados o impuestos, donde los sujetos seleccionan, se apropian y transforman elementos para construir configuraciones emergentes (Rockwell, 2018).

Al analizar el alojamiento de los alumnos en las instituciones educativas en su cotidianeidad desde una mirada etnográfica, son ineludibles los debates sobre las “instituciones totales” producidos desde el interaccionismo simbólico (Goffman, 2004) que dieron lugar a numerosos estudios y revisiones críticas (Farias, 2014; Mansilla, 2018a; 2018b; Mansilla y otros 2018; Rojas, 2001).

Goffman define este tipo de instituciones como un “lugar de residencia y trabajo, donde un gran número de individuos en igual situación, aislados de la sociedad por un periodo apreciable de tiempo, comparten en su encierro una rutina diaria, administrada formalmente” (2004:13). Sin embargo, el grado de similitud entre las escuelas y el modelo institucional que este autor construye es parcial: la regulación de tiempos previstos para la internación y la vinculación con el afuera, la diferencia entre la vida cotidiana dentro y fuera de las instituciones son aspectos en los que se define el espectro de similitudes entre las instituciones totales y las diferentes modalidades existentes de alojamiento escolar.

Aun cuando las instituciones totales sean parcialmente asimilables a las escuelas albergues, algunas ideas sobre su organización son sugerentes para pensar la vida doméstica allí. En particular, sobresale el hecho de que todas las actividades de la vida del albergue se desarrollan en el mismo lugar, bajo la misma autoridad, en compañía de muchos otros, a quienes se da un trato similar y de quienes se requiere que realicen

juntos las mismas actividades. Todas las etapas de las actividades diarias están estrictamente programadas, de modo que una actividad conduce en un momento prefijado a la siguiente; su secuencia se impone desde arriba, mediante un sistema de normas formales explícitas. Finalmente, las diversas actividades se integran en un solo plan, concebido ex profeso para lograr los objetivos propios de la organización. Como indica Goffman (2004), estas características no son privativas de las instituciones totales por lo que algunas resultan permitentes para estudiar escuelas albergue.

El alojamiento escolar articula prácticas asociadas al espacio público junto a un conjunto de actividades habitualmente asociadas a lo privado, siendo esta estructuración híbrida un aspecto central en la configuración de las dimensiones formativas de la domesticidad que se produce en estas instituciones.

Para poder abordar la dimensión formativa de la domesticidad escolar cotidiana es conveniente distinguir tres componentes: **la organización temporal, la organización de los espacios, y la organización de las relaciones**, entendidas como rasgos mínimos y necesarios para la realización de cualquier actividad.

La temporalidad y espacialidad refieren a construcciones culturales que dependen de una experiencia en contexto, y por lo tanto son susceptibles de interpretación. Desde el campo de estudio de la historia de la educación Escolano Benito (2000) sostiene que la arquitectura y el calendario escolares fueron las coordenadas básicas que enmarcaron la producción de la infancia como categoría moderna, como un ciclo de la vida preservado en un espacio específico y segregado de los adultos.

Este autor ha estudiado el proceso histórico que condujo a la organización del calendario académico (Escolano Benito, 1993) y la génesis de los cronosistemas de periodización de las actividades educativas que se llevaban a cabo en la vida cotidiana de las instituciones, objetivados en los horarios semanales y en los diarios (Escolano Benito, 1992, 1993). Estas determinaciones temporales no son decisiones técnicas de carácter neutro; el orden asignado a las actividades, las duraciones relativas y las pausas son aspectos que expresan determinadas valoraciones sociales, dan forma a la experiencia escolar y actúan como mecanismos de regulación de la sociabilidad de los niños.

Adriana Puiggrós (1990) sostiene que la definición de la temporalidad fue parte de la táctica escolar en el origen del sistema educativo argentino. En los debates relativos a la definición de la extensión de los horarios de clase se debatía el acceso, la



permanencia y la clase social. Fue así que en las propuestas de educación común destinadas a los espacios rurales esta dimensión se expresó en la reducción del número de grados (de tiempo de escolarización) que contemplaban las escuelas rurales (Tedesco, 2003).

Pero además, la definición de los horarios y el alcance del tiempo que niños y niñas pasarían en la escuela, expresaba la discusión relativa a la prioridad de la escuela o la familia en la educación de los hijos, al considerar que sería aquella que mayor tiempo diario retuviera a los niños (Puiggrós, 1990). En las escuelas que prevén el alojamiento de los estudiantes esta discusión se desarrolló en relación con los periodos en que los niños permanecerían alejados de sus ámbitos familiares, es decir la prevalencia de una domesticidad familiar o una domesticidad escolar en las experiencias infantiles.

Un aspecto relevante en las escuelas que alojan a los estudiantes es que la organización de las actividades se expresa en un “ritmo”. El antropólogo Gonzalo Iparraguirre plantea que los ritmos de vida diarios se conforman “a partir de la organización de las actividades del día, los horarios, la agenda de trabajo, del quehacer” a lo largo del tiempo, mientras que la espacialidad “se manifiesta en los usos de los ámbitos de vida íntimos o inmediatos, ya sea en el hogar, la escuela, el trabajo, en la escala local de movimiento personal o grupal” (2011: 114).

En este sentido, el espacio escolar no es un contenedor neutro ni un mero escenario donde se desarrollan las actividades. Su arquitectura es también considerada una mediación pedagógica, un programa educador (Escolano, 2000). La dimensión espacial influye y actúa sistemáticamente en las prácticas educativas como parte de un programa que configura e instituye valores, moldea subjetividades y posibilita determinados aprendizajes (Castro, 2015).

Los espacios configuran la materialidad de sentidos de la escolaridad: “el espacio produce” (Veiga-Neto, 2000) valores, posiciones, relaciones sociales. La espacialidad de lo escolar está atravesada por las lógicas dominantes de las políticas de infraestructura escolar, por la historia y las naturalizaciones que han operado y operan en torno a lo espacial en la escuela; sin embargo, también la espacialidad de lo escolar se torna lugar, cuando lo espacial construye su singularidad, cuando reconocemos los sentidos y significados que los sujetos construyen en torno a él en un contexto social e histórico específicos” (Castro, 2015: 17).

En las condiciones edilicias se proyecta una imagen sobre la domesticidad escolar imaginada y vivida. Las escuelas albergues expresan en su espacialidad la manera en que se han organizado las distintas actividades curriculares y domésticas, así como las articulaciones entre estas.

El análisis de los diagnósticos, las políticas proyectadas y llevadas efectivamente a cabo para construir y transformar los edificios escolares con finalidades de albergue nos permiten identificar distintas posiciones y experiencias, pero también los alcances y límites de la intervención estatal a través de sus políticas. En las condiciones materiales en que se proyectaron y desarrollaron estas prácticas de alojamiento del albergado se encuentran indicios sobre la domesticidad proyectada y la domesticidad construida en el nivel local.

Por último, para el análisis de los sistemas de relaciones que se producen en torno a las actividades domésticas cotidianas que se producen en el espacio escolar, es útil identificar diferentes comunidades de práctica que se organizan en la institución educativa. De esta manera, la escuela y su entorno no constituyen una comunidad en sí misma, sino que las mismas se articulan mediante la realización de actividades en las que no se comparten de manera unívoca objetivos, significados y formas de acción. Estas comunidades no se organizan mediante actores colectivos con roles prefijados (docentes y estudiantes) sino que se configuran mediante una multiplicidad de sujetos comprometidos en la realización de actividades conjuntas, con posiciones variables y relativas que expresan interdependencias, conflictos y relaciones de poder (Chaklin y Lave, 2001).

Las actividades principales que estructuran la domesticidad de una escuela albergue son la alimentación, la higiene diaria y la vestimenta. Estos tres ámbitos de actividad serán analizados en su especificidad en tanto implican maneras de “estar” y de compartir con otros en el espacio de la escuela. En ellas se representan los modos de la corporalidad que se consideran adecuados, así como las formas de relacionarse con otros en el espacio escolar.

Es por esto que aunque el campo de estudios sobre la producción, distribución y consumo de alimentos es vasto y ha sido enfocado desde abordajes médico-sanitarios, económicos, históricos y sociológicos (Díaz Méndez y Gómez Benito, 2005; Gracia Amaiz, 1997), en este trabajo recupero los aportes de la antropología que analizan los sistemas prácticos de clasificaciones que señalan qué cosa es “comida” y qué no lo es, cuándo y con quién se debe comer o cómo “debe ser” el consumo de alimentos entre

sectores, edades y géneros. Resultan así de interés las significaciones de las prácticas culinarias cotidianas, de satisfacer el hambre y dar sustento al cuerpo, en tanto la comida involucra los sentidos sociales del alimento (Fausto, 2002; Espeitx y Gracia, 1995).

Comer *como* alguien y *con* alguien es un fuerte vector de identidad, así como abstenerse de hacerlo por o con alguien. En este sentido, las actividades de alimentación posibilitan la producción de reconocimientos de sí, al tiempo que marcaciones de alteridad. El alimento compartido ha sido analizado como la expresión de ciertos tipos de sociabilidad y comunión: en las situaciones de comensalidad es posible reconocer formas adecuadas en el consumo de alimentos, las que implican disposiciones corporales, determinados usos de los utensilios, formas de comportamiento en la mesa consolidadas en el proceso de larga duración del proceso de la civilización (Elias, 1989).

Como he anticipado, la alimentación ha ocupado un espacio importante en la *educación común*, integrada en la problemática más amplia de la higiene y la salud (Aisenstein, 2010; Almada, 2017). Para el higienismo uno de sus núcleos básicos de intervención lo constituía la nutrición, que formaba parte del conjunto de medidas vinculadas a preservar la salud de los escolares (Ramacciotti, 2019).

Los conocimientos vinculados a la alimentación (al consumo y la nutrición) fueron abordados en la escuela como objetos de enseñanza. De acuerdo con Almada, en los programas de la década del '30 las sugerencias didácticas enfatizaban “la corrección permanente que debía efectuar el maestro sobre las actitudes de los alumnos durante la clase, en la merienda escolar, en los recreos y juegos (...) se sugerían juegos simbólicos de tender y arreglar la mesa para una comida, prácticas para inculcar el comportamiento adecuado en la mesa (manejo de los cubiertos, los platos, las copas, etc.; posiciones, gestos y actitudes durante la mesa) en consecuencia con los criterios o pautas de clase sugeridos” (Almada, 2017: 143).

La relevancia dada a las prescripciones de la enseñanza del comportamiento adecuado en la mesa, por otra parte, no resulta sorprendente en el marco de la historia escolar de regulación del cuerpo de los educandos (Dussel, 2005). El cuerpo como el producto de un conjunto de sistemas simbólicos socialmente compartidos y atravesado por significaciones que constituyen la base de su existencia individual y colectiva también se expresó en las actividades domésticas dentro de la escuela.

Para analizar la higiene personal y la vestimenta en la escuela albergue es útil referir a la discusión clásica sobre construcción social de la presentación que los sujetos hacen de sí mismos (Goffman; 1989). La presentación del yo, en lugar de ser un estado, resulta así un proceso dinámico que involucra una producción individual y colectiva. En la “fachada” pueden reconocerse elementos que informan acerca del estatus social y del estado temporario, y elementos que informan el rol de interacción que asumirá la persona en una situación determinada. En este sentido la apariencia representa jerarquías y categorías sociales y anticipa el modo en que una persona se irá a involucrar en una relación. La vestimenta y la higiene personal convierten a los cuerpos en signos “legibles”, permitiendo que el observador reconozca patrones de docilidad y transgresión a ciertas convenciones y posicionamientos sociales.

En la escuela las prescripciones sobre la presentación hacen referencia al lugar preciso de los sujetos: “permiten actuar, representar el lugar de cada uno y el vínculo que los relaciona, así como su situación en el escenario social y político, en el marco de significaciones de orden simbólico” (Amuchástegui, 2000). En la producción socio-histórica del cuerpo erguido dentro de las aulas, acorde a las exigencias de la moral y de la decencia definidas contextualmente, aparece la preocupación por la simetría corporal y el rigor (Vigarelo, 2005).

La rectitud del cuerpo va a ser sostenida por discursos morales e higiénicos, que se van transformando y re articulando en distintos periodos históricos. Así como se ha visto influida por el contexto, la escuela moderna, ha tenido una presencia relevante en la construcción social del cuerpo (Narodowski, 1994; Larrosa, 1995; Dussel, 2005). El cuerpo en el discurso pedagógico moderno no se manifestó de cualquier manera sino que sus límites aparecieron fuertemente contorneados. “Del universo infinito de posiciones corporales, gestos, desplazamientos, movimientos y miradas, sólo unas pocas estuvieron autorizadas bajo las que se constituyeron universos morales precisos como la modestia o el recato” (Scharagrodsky, 2007).

En una perspectiva histórica Inés Dussel sostiene que el disciplinamiento de las apariencias en las escuelas fue parte de un largo esfuerzo por regular y homogeneizar la presencia pública de los cuerpos, donde los uniformes escolares ocuparon un lugar central (2005). En la disposición corporal y la vestimenta en el espacio escolar se representan las relaciones de los estudiantes respecto a los profesores y entre los distintos grupos de estudiantes (Willis, 1988), ocupando un lugar central las

definiciones en función del género (Dussel, 2005, 2003; Núñez y Báez, 2013; Scharagrodsky, 2007).

El análisis de los componentes necesarios para la realización de cualquier actividad (la organización temporal, la organización de los espacios, y la organización de las relaciones) permite el abordaje de los dos planos de análisis de la domesticidad escolar propuesto: por una parte, abordar las políticas educativas y los debates que se desarrollaron en torno a éstas, en las que el modo en que estos tres componentes son presentados nos permite deducir cuáles era la domesticidad escolar imaginada. Por otra parte, en la cotidianeidad escolar, nos permite acceder al análisis de las actividades principales que estructuran la domesticidad de la escuela albergue (la alimentación, la higiene diaria y la vestimenta).

#### **1.4. Consideraciones sobre el trabajo de campo**

Si bien para la elaboración de esta Tesis he utilizado diversas estrategias metodológicas en función de los distintos planos y dimensiones del análisis, fue la permanencia en la escuela lo que me permitió precisar y luego reformular las preguntas de investigación. La accesibilidad a la producción cotidiana de la domesticidad escolar (con sus asociaciones a la privacidad e intimidad de las personas) requería este tipo de abordaje: el trabajo de campo etnográfico continuado permitió que las entrevistas más formales, las conversaciones y observaciones participantes de la vida cotidiana fueran adquiriendo mayor especificidad (Achilli, 2005; Rockwell, 2011).

La convivencia en el albergue, por periodos de entre 7 y 10 días, me permitió participar en el desarrollo de las actividades y las conversaciones que se producían en la escuela; compartir multiplicidad de sucesos y de diálogos que fueron alumbrando los aspectos más significativos de su cotidianeidad. Pero además implicó un proceso de involucramiento en donde aspectos que aparecían en las palabras de quienes conversaban adquirían un carácter vivencial. Es probable que sin esta vivencia hubiera omitido algunos aspectos que finalmente han tenido un espacio relevante en esta Tesis, tales como el ritmo diario y el cansancio.

Mientras cursaba mi doctorado residía en la ciudad de Córdoba, por lo que la elección de la escuela ubicada en Bardas Blancas tuvo en cuenta fundamentalmente criterios de accesibilidad. Atender a las dificultades vinculadas con la frecuencia del transporte público en la región fue uno de los motivos que gravitaron en la elección de esta escuela en particular. Al no existir un servicio que conectara de manera directa

Córdoba con la ciudad de Malargüe, el traslado implicaba combinar tres tramos con importantes desacoples en los horarios de funcionamiento: en primer lugar debía trasladarme desde Córdoba a la ciudad mendocina de San Rafael, desde allí viajar a Malargüe y finalmente trasladarme desde esta ciudad a la localidad en que se situara la escuela seleccionada. Bardas Blancas presentaba la ventaja de contar con una mayor frecuencia en el transporte (cuatro veces por semana) mientras en otros parajes del departamento el acceso era semanal. Esta situación del transporte me facilitaba coordinar los tramos para llegar y regresar desde la escuela a mi ciudad de residencia, y para consultar las documentaciones que se encuentran en los Archivos Históricos situados en la ciudad de Mendoza. Además, el paraje de Bardas Blancas resulta comparativamente más cercano (a 70 kilómetros de la ciudad de Malargüe y 950 de Córdoba) que otras instituciones del departamento, lo que disminuía el tiempo destinado al traslado, que podía canalizar en el trabajo de campo.

Al mismo tiempo esta escuela presentaba algunas características relevantes para esta tesis: el albergue se encontraba en pleno funcionamiento y se trataba de una de las escuelas más antiguas dentro del departamento de Malargüe. La predisposición del director de la escuela para recibirme constituyó otro aspecto relevante en la decisión de permanecer en este paraje, en tanto al ser necesario que residiera en las instalaciones de la escuela la colaboración del personal de la institución resultaba fundamental para sostener en el tiempo el trabajo de campo.

Por otra parte, realicé entrevistas formalmente pactadas a quienes habían sido estudiantes, docentes y celadores en otros periodos históricos con la intención de desarrollar conversaciones que permitieran recuperar los temas constitutivos de la cotidianeidad propia de las personas entrevistadas (Devillard et al, 2012; Briggs, 1986). Las entrevistas realizadas a distintos actores involucrados en la historia institucional me permitieron reconstruir la memoria institucional que consideré como reelaboraciones individuales y de grupo, significadas desde las posiciones que ocuparon y ocupan mis interlocutores en relación con la escuela. De este modo pude recuperar versiones alternativas de ciertos acontecimientos plasmados en documentos escritos, así como aspectos que no han quedado registrados en las documentaciones (Rockwell, 2011).

De manera paralela a los periodos de estancia en la escuela, emprendí la lectura de diversos documentos analizados bajo un enfoque y contexto etnográfico (Crespo y Tozzini, 2011; Muzzopappa y Villalta, 2011; Rockwell, 2011). Consideré sus potencialidades para construir una aproximación a la vida cotidiana pasada, en su

heterogeneidad y complejidad, sin presuponer que los documentos prescriptivos permitirían inferir linealmente lo que sucedía en el contexto escolar. Para aprehender el contexto de producción de estas documentaciones resultó necesario tomar en consideración qué actores han producido y seleccionado para su resguardo las documentaciones disponibles en los archivos, explorar las categorías utilizadas y los momentos en que éstas emergen en las documentaciones, así como la ausencia de eventos que se encuentran presentes en memorias orales (Crespo y Tozzini, 2011; Rockwell, 2011). La puesta en relación de entrevistas, observaciones con las fuentes escritas permite observar posibles matices y ambigüedades, y descubrir algunas discrepancias y/o continuidades entre registros históricos y eventos contemporáneos (Crespo y Tozzini, 2011).

Para el análisis de la cotidianeidad de las experiencias escolares en la región en períodos previos a mi trabajo de campo consulté los testimonios del Archivo Oral de Malargüe, desarrollados y compilados por Bianchi (2004) y revisé publicaciones periódicas locales (Ser y Hacer de Malargüe) y diarios provinciales (Los Andes y El Comercio). Para el análisis de la cotidianeidad escolar en la historia institucional recuperé las fuentes documentales presentes en la escuela.

Las documentaciones disponibles en Bardas Blancas fueron variadas: Historiales, Libros de Actas de Inspección y de Actas de Reunión de Personal permitieron un acceso sistematizado y cronológicamente archivado de algunos periodos de la historia institucional. Otros documentos que hallé en la escuela fueron muy significativos pero complejos de analizar, ya que no se encontraban archivados sino almacenados sin clasificar (ni por tipo ni por fecha), en cajas apiladas en el galpón de herramientas de la escuela.

En estas cajas se encontraban diferentes documentos, en muchos casos sin fechar: censos escolares, planillas de calificaciones anuales, borradores de documentaciones, circulares, notas de la DGE a los directivos, etc. Aunque de manera fragmentaria, en estos documentos pude encontrar indicios de etapas tempranas del funcionamiento de la escuela. Fue particularmente desafiante recuperar material de archivo referido a las tareas domésticas, generalmente invisibilizadas (Aguilar, 2014).

Para analizar las modalidades a través de las cuáles se proyectó la escolarización de las zonas rurales de Mendoza y sus implicancias en términos domésticos, trabajé en los archivos de la DGE de escuelas de la provincia, así como en los archivos de la Biblioteca Nacional de Maestros cuyo repositorio permite acceder a las

documentaciones producidas a nivel nacional por el Consejo Nacional de Educación (CNE).

Para los capítulos vinculados con el análisis de los debates y políticas sobre la educación rural y el proceso de expansión de la escolaridad en el contexto malargüino recuperé fundamentalmente la revista *El Monitor de la Educación Común*, así como publicaciones específicas y coyunturales de los órganos de gobierno nacional y provincial que se realizaron como diagnóstico de la situación del sistema escolar o la alfabetización de la población, informes de funcionarios y actas de congresos que se producían en momentos determinados ante situaciones particulares.

Proyectado como un instrumento del Estado Nacional en el marco de la tarea de uniformización y centralización del sistema educativo que permitía extender sus directivas y lineamientos pedagógicos entre los docentes del país, *El Monitor* comenzó a publicarse en el año 1881, en un momento en que la prensa en tanto producto cultural, y las revistas educativas en particular, se expandían para discutir los proyectos educativos (Finocchio, 2009).

En este sentido, *El Monitor* no fue la primera revista de educación pero sí la primera editada por un órgano centralizado del poder ejecutivo, de alcance nacional y extendida en el tiempo (Duarte, 2014). La revista tenía un Editor y un Consejo Editorial compuesto, entre otros, por algunas de las autoridades del CNE. Además de ellos, escribían allí otros funcionarios del sistema educativo tales como inspectores, directores de escuela, miembros del cuerpo médico escolar y algunos maestros; además recibían notas y artículos de colaboración de otras publicaciones y colaboradores extranjeros.

La revista contenía diferentes secciones; una de ellas era una sección oficial administrativa donde se publicaban las actas de las sesiones del CNE, estadísticas, designaciones y traslados de maestros y otros documentos oficiales; en otras secciones se encontraban textos de literatura pedagógica y didáctica, psicología, reseñas bibliográficas de revistas nacionales y extranjeras, informes de sobre experiencias extranjeras, notas de opinión. A través de *El Monitor* pude acceder a los debates que se producían en torno a las modalidades de escolarización en las zonas rurales desde fines del siglo XIX hasta la década del '30, expresadas en actas de congresos, Informes de los Inspectores, intercambios epistolares, artículos de opinión, reseñas de eventos (como las inauguraciones de instituciones) y proyectos de las comisiones que funcionaban en el marco del CNE.



Además *El Monitor* fue una fuente relevante para acceder a información relativa a las escuelas sostenidas por el CNE en el departamento de Malargüe: proyectos de creación de escuelas y edificios, inauguraciones, cierres, traslados de sedes, designaciones de docentes, etc. que permitieron aproximarme al proceso de expansión de la educación común en la zona de estudio, complementando así la información proveniente de documentaciones, memorias y publicaciones ministeriales del estado provincial, censos escolares y de población, las actas de la Dirección General de Escuelas, Memorias Anuales que producían los Directores Generales de esta repartición, y los informes de funcionarios de distintas áreas de gobierno. Una limitación relevante la constituyó que mientras realicé este trabajo el Archivo de la DGE se encontraba inhabilitado, por lo que solo pude acceder a aquellos tomos con los que cuenta el Archivo Histórico de la Provincia de Mendoza.

Las principales dificultades surgidas en el análisis de los datos censales se vinculan con los criterios bajo los que se construyen las tasas en cada uno de ellos y con la reconsideración de los límites geográficos de los datos que se tomaron en su elaboración. Los datos de los censos realizados de manera sucesiva no permiten hacer un análisis de progresión, ya que no son comparables en sentido estricto: se presentan tasas de escolarización de la población total, de la población en edad escolar o de analfabetismo, y además se utilizan distintos recortes etarios y geográficos. Por esto he intentado realizar algunos cruces entre distintas fuentes para aproximarme a la situación escolar de Malargüe en los distintos periodos, en comparación con otras regiones de la provincia, señalando las dificultades metodológicas del caso.

Por otra parte, los censos se encuentran contruidos en función de los límites políticos de los departamentos, lo que representa algunas dificultades para la interpretación de las tasas de escolarización en función de los intereses de esta Tesis, donde cobra mayor relevancia la estructura productiva contrastante entre oasis y desiertos, y no tanto la definición político administrativa de los distritos.

## **CAPÍTULO 2. Dilemas de la escuela rural: el debate sobre las modalidades fijas, móviles y el alojamiento escolar (1880-1930)**

Desde mediados del siglo XIX, el desarrollo y expansión de la *educación común* fue objeto de diversas iniciativas y debates en el marco de la organización y consolidación del estado nacional argentino (Cucuzza, 1985; Puiggrós, 1990; Tedesco, 2003). Inicialmente se priorizó una política tendiente a la creación de instituciones *fijas*, aunque se realizaron consideraciones respecto a la insuficiencia que esta modalidad tendría para salvar las dificultades que presentaba la ruralidad. La dispersión de la población y la extensión territorial del país fueron los dos factores que se reconocieron como los mayores impedimentos para la expansión de la *educación común*, aún bajo la proliferación de las pequeñas escuelas unitarias de personal único.

En ese marco se discutieron y ensayaron modalidades organizacionales alternativas que suponían, o bien el traslado de los maestros entre los parajes más remotos, o bien el alojamiento de los alumnos en las escuelas (o en sus cercanías). La denominación de *escuela fija*, utilizada en las documentaciones de la época (la Ley n° 1.420 y las Actas del Congreso Pedagógico de 1882, entre las más relevantes) emergía para diferenciar a aquellas instituciones que funcionaban de manera permanente en una localidad particular y sin prever el alojamiento del estudiantado, respecto de las nuevas modalidades de organización. Las escuelas “comunes” se denominaron *fijas* en oposición a las escuelas *móviles* o *ambulantes*, diferenciándose también de los alojamientos escolares.

En este capítulo despliego las discusiones que se produjeron entre fines del siglo XIX y 1930, entendidas como el contexto de emergencia del alojamiento escolar destinado a la niñez rural. El alojamiento del estudiantado ingresó en el debate pedagógico argentino en tensión con estas otras propuestas que pretendían extender la escolarización a través de la proliferación de pequeñas escuelas, de maestros que se trasladaran entre distintos puntos en las zonas más alejadas y de la residencia de los alumnos en casas de familias.

Dentro de este periodo diferencio dos momentos que coinciden con algunos hitos significativos del proceso de expansión de la *educación común*. El primero de ellos se sitúa entre los años 1880 y 1900, y el segundo en el lapso que se desarrolla entre 1900 y 1930.

En el primer momento (1880-1900) el debate sobre las modalidades se insertó en el contexto de producción de un marco normativo destinado a regular la *educación común*, tanto a nivel nacional como en la provincia de Mendoza. En esas circunstancias existía una sólida confianza respecto a la potencialidad de la *escuela fija* para la expansión de la *educación común*, por lo que quedó establecida como la modalidad predilecta en las leyes de educación, mientras la escuela ambulante se imaginó como excepcionalidad y se excluyó de plano el alojamiento del estudiantado.

En el segundo momento (1900-1930), las discusiones sobre las modalidades se desarrollaron en un contexto en el que se evaluaba críticamente el impacto que habían tenido las políticas implementadas hasta el momento. Bajo esas circunstancias se cuestionó la capacidad de las modalidades fijas y ambulantes para incorporar los niños a la escuela, y se fortalecieron los argumentos que proponían el alojamiento de los estudiantes en el espacio escolar.

Las valoraciones respecto a las distintas modalidades no fueron unánimes en ningún momento, sino que existieron posiciones que divergían en cuáles eran los aspectos relevantes al proyectar la expansión de la escuela en las zonas rurales. En los siguientes apartados presento estos debates que se desarrollaron fundamentalmente en torno a dos ejes: la factibilidad y los efectos formativos que se esperaba que produjeran los distintos tipos de instituciones.

## **2.1. Las modalidades de la *educación común* en el debate pedagógico finisecular (1880-1900)**

Las últimas décadas del siglo XIX marcaron el momento fundacional de la *educación común* en Argentina, tanto a nivel nacional como en la provincia de Mendoza. Las décadas de 1870 y 1890 fueron particularmente relevantes en términos de regulaciones, y en ese contexto las modalidades institucionales se discutieron con el objetivo de expandir la escolaridad que constituía una de las preocupaciones principales de la época.

Dos de las medidas más significativas que se produjeron durante este periodo fueron la sanción de la Ley de Subvenciones Nacionales (Ley n° 463/1871), que autorizaba el financiamiento nacional de la instrucción pública en las provincias, y la promulgación de la Ley n° 1.420 que establecía la obligatoriedad, gradualidad y gratuidad de la *educación común*. Esta Ley reglamentó las funciones del Consejo Nacional de Educación (CNE) como organismo encargado de la dirección y

administración de las escuelas públicas (Capítulo VI, Ley n° 1420, 1884). Si bien la Ley 1420 sólo tenía alcance en la Capital y los Territorios Nacionales, constituyó una referencia obligada en las leyes y políticas educativas que formularon las provincias.

En el caso de Mendoza, el historiador Esteban Fontana (1993) sitúa en este primer periodo la etapa organizativa (1852-1880) y el primer auge educacional (1881-1889) de la provincia. Entre las múltiples acciones que dan cuenta del dinamismo de este momento se destaca la promulgación de leyes generales de educación que establecían la creación de escuelas públicas e implementaban la obligatoriedad de la educación primaria. En 1897 se promulgó la Ley de Educación N°37, en la que el Estado provincial asumía formalmente la educación pública como su obligación (Fontana, 1993; Satlari, 2004; Vera, 1992).

En 1882, es decir con anterioridad a la promulgación de estas normativas, se había convocado a un Congreso Pedagógico Internacional al que concurrieron delegaciones de distintos países americanos para debatir los principios que debían regir la educación pública, cuyas resoluciones fueron un antecedente en la formulación de la Ley 1420 de 1884. En el congreso se organizaron comisiones para tratar en profundidad temáticas particulares y redactar una propuesta de resolución que sería luego sometida al debate y votación de todos los delegados participantes en el evento.

Entre los temas que se sometieron a debate se encontraban los medios que resultarían más adecuados para la difusión de la instrucción en la ruralidad. La comisión a cargo de la redacción de la resolución sobre este tema había optado por priorizar las *escuelas fijas* porque juzgaba que estas permitían *establecer un servicio regular en la administración escolar*; eran *susceptibles de vigilancia en todo momento* y no privaban al alumno *de la saludable influencia de la familia* (Actas del Congreso Pedagógico, El Monitor 1883 n° 43). En esta definición se reconocía como un punto de debate el rol formativo de la familia en la educación de los niños, aspecto que recupero más adelante.

El Congreso adoptó el posicionamiento de la comisión mencionada, por lo que en sus declaraciones oficiales sostuvo que como medio de difundir la *educación común* en las campañas debía propenderse a la creación del mayor número posible de *escuelas fijas* en los distritos rurales. El alojamiento de los estudiantes debía realizarse *con las precauciones que la experiencia aconsejaba* y en las condiciones *menos inconvenientes y más económicas*, mientras las escuelas ambulantes debían ensayarse con las mismas precauciones y donde *no fuera absolutamente posible establecer las fijas*, que debían preferirse en todos los casos (Actas del Congreso Pedagógico, El Monitor, 1883 n° 42).

Como es posible advertir, aún prefiriéndose las instituciones *fijas* en esta resolución se preveía la posibilidad de desarrollar tanto experiencias ambulantes como el alojamiento del alumnado en la institución. En cambio en la Ley n° 1420 y en la Ley n° 37 de la provincia de Mendoza se omitió la posibilidad de organizar internados escolares para los destinatarios de la *educación común*. En estas normativas se incorporó sólo la modalidad ambulante como opción organizacional alternativa a la escuela *fija*. En los siguientes apartados amplió las consideraciones que se realizaron durante este periodo respecto a estas modalidades, con el objeto de profundizar en las tensiones que proyectaba cada una de estas opciones institucionales.

### **2.1.1. Las escuelas ambulantes en el debate pedagógico finisecular (1880-1900)**

Durante el Congreso Pedagógico de 1882, el delegado argentino Gregorio Uriarte intervino en las discusiones sobre los medios más adecuados para expandir la *educación común* y se refirió a las modalidades ambulantes recuperando las experiencias que habían establecido los estados escandinavos y rusos. Afirmó que los resultados de los distintos países habían sido desiguales en función de la instrucción de la población, en tanto era menester que en los periodos en que los maestros se ausentaban *los padres de los niños reemplazaran a los maestros*. Por otra parte, explicó que las vías de comunicación, distancias e inclemencias climáticas de los territorios incidían en el desarrollo de estas experiencias móviles (Actas del Congreso Pedagógico, El Monitor 1883, n° 42).

El delegado argentino propuso implementar el modelo de escolarización ambulante adoptado por Dinamarca, en tanto consideraba que era el más adecuado para las circunstancias locales. Este sistema establecía una escuela central donde residía el maestro con la obligación de recorrer un distrito a su cargo, dentro del que se establecían otras escuelas: *de manera que viene a ser este sistema una combinación de las escuelas fijas con las escuelas ambulantes*. De acuerdo con Uriarte, establecerlas sobre otras bases sería completamente ineficaz debido a las características territoriales argentinas (Actas del Congreso Pedagógico, El Monitor 1883, n° 42).

Carlos Pena, que asistía en representación de Uruguay, planteó que la comisión a cargo había vacilado en incorporar las modalidades ambulantes en la propuesta que se sometería a discusión, debido sobre todo a la dificultad que representaba la dispersión poblacional. También reconoció que algunos delegados *rechazaban resueltamente* las

escuelas ambulantes considerando *que sería completamente ilusorio tratar de establecerlas* en algunas provincias.

Ante esta discusión, la comisión decidió que no debían declararlas *indispensables* y que se limitarían a habilitarlas para que pudieran *ensayarse*; omitiendo toda prescripción sobre su organización para que pudieran adecuarse a las peculiaridades de cada localidad (Actas del Congreso Pedagógico, El Monitor, 1883, n° 43). Finalmente, el Congreso resolvió declarar que las escuelas ambulantes podrían ensayarse donde no fuera absolutamente posible establecer escuelas fijas, con *las precauciones que la experiencia aconsejaba* (Actas de debate del Congreso Pedagógico, El Monitor, 1883 n° 42).

En la formulación de la Ley n° 1420 las escuelas ambulantes fueron incorporadas dentro de la categoría *escuelas especiales de enseñanza primaria*. Diferenciadas así de las escuelas comunes (Infantiles, Elementales y Superiores, de dos, cuatro y seis grados respectivamente), las *escuelas especiales* tenían por objetivo atender situaciones o poblaciones particulares, y se incluían allí los Jardines de Infantes, las Escuelas para Adultos y las Escuelas Ambulantes.

Las escuelas ambulantes debían crearse en aquellos lugares donde, por hallarse muy dispersa la población, no fuese posible establecer *escuelas fijas* y los contenidos de enseñanza serían más acotados que aquellos previstos para las escuelas “comunes” (Artículo 12, Ley n° 1420). De manera similar, en el caso de la provincia de Mendoza su Ley de Educación Común, sancionada en 1897, preveía que el CGE estableciera escuelas ambulantes en la campaña cuando lo juzgara necesario (Artículo 7, Ley N°37).

A partir de este momento, la escuela ambulante quedó establecida en las nacientes normativas sobre la *educación común*. En sintonía con lo propuesto por el Congreso Pedagógico, en estas normativas la escuela móvil se proyectó como una modalidad destinada específica y excepcionalmente para las poblaciones en edad escolar situadas en contextos rurales de población dispersa, mientras la *escuela fija* era la opción institucional privilegiada que solo debía ser reemplazada ante circunstancias que imposibilitaran su funcionamiento.

En los debates del Congreso Pedagógico se expresaron los recelos que muchos educadores tenían respecto a su potencialidad en el contexto argentino; las intervenciones de los delegados advertían las limitaciones que las propuestas ambulantes enfrentarían debido a la extensión del territorio, la dispersión poblacional y las condiciones climáticas de distintas regiones. Los cuestionamientos se centraban en

la desconfianza respecto a su efectividad en el acceso a la escolarización de los niños, pero las propuestas ambulantes no suscitaron detractores respecto a sus efectos formativos, como sí lo hicieron los alojamientos escolares que presento a continuación.

### **2.1.2. El alojamiento escolar en el debate pedagógico finisecular (1880-1900)**

El alojamiento escolar como medio para expandir la *educación común* en los contextos rurales suscitó controversias encendidas en este periodo. Las críticas que se produjeron en este momento exponen de manera clara cuáles eran los elementos que se consideraban problemáticos en esta modalidad. En razón de ello, en este apartado recupero extensamente los discursos que cuestionaron el alojamiento del alumnado para dar cuenta de los argumentos que se insinúan en las documentaciones que se produjeron con posterioridad, vislumbrándose no obstante importantes continuidades.

En el Congreso Pedagógico de 1882, el delegado Uriarte sostuvo que era necesario ampliar el sistema de alojamiento del estudiantado, aunque cuestionó las experiencias existentes hasta ese momento. Señaló que los Asilos Rurales, incorporados en la Ley n° 988 de Educación Común de la Provincia de Buenos Aires en 1875, existían solamente en tres localidades de la provincia y presentaban inconvenientes derivados de la coeducación que se practicaba en ellos, así como de la *mala administración y poca vigilancia* a la que eran sometidos. A su juicio los resultados de esta instituciones *no habían alcanzado ni a la mitad de lo que se esperaba* (Actas del Congreso Pedagógico, El Monitor 1883, n° 42).

Como alternativa, Uriarte propuso que los institutos con internos se fundaran en cercanía de los poblados para que pudieran ser inspeccionados constantemente, y que se destinaran a varones o a mujeres exclusivamente. La existencia de estas escuelas debía restringirse a *los puntos más distantes y hasta los cuales no pudiera llegar, no diré la escuela fija, no diré la escuela ambulante, pero ni siquiera el maestro ambulante* (Actas del Congreso Pedagógico, El Monitor, 1883, n° 42: 62).

Pese a la intervención de este delegado, la comisión a cargo de la redacción se inclinó por la *supresión* de los internados. Finalmente decidieron su inclusión solo en aquellas situaciones en que no fuera posible ninguna otra modalidad, considerando que el resultado de las experiencias de estos asilos rurales *no había sido completamente opuesto* a los propósitos que los inspiraron (Actas del Congreso Pedagógico, El Monitor, 1883, n° 43: 92). Fue así como el internado resultó una de las opciones previstas en el Congreso Pedagógico.

Los debates que se desarrollaban dentro del CNE continuaron refiriendo a este tema. El Inspector de Territorios Raúl B. Díaz<sup>1</sup>, en uno de los informes que presentó ante este organismo, retomó la propuesta de la creación de Asilos Rurales, señalando que los mismos debían articular la asistencia social, la *corrección* de menores y la escolarización (Díaz, Informe del Inspector de Territorios Nacionales, Sección Oficial, El Monitor, 1892, n° 214). De esta manera, en su idea recuperaba dos modelos institucionales preexistentes, los Asilos Rurales y las Casas de Corrección.

Los Asilos Rurales eran internados que habían sido creados en las regiones que carecían de centros poblados, donde los niños podían permanecer con el objetivo de asistir a la escuela, costeados a través de la cooperación de los vecinos. Quien fuera presidente entre 1874 y 1880, Nicolás Avellaneda, había valorado estas instituciones en tanto posibilitaban la apertura de escuelas que estaban incluidas en el presupuesto nacional pero no habían sido instaladas por los inconvenientes que representaba la falta de un centro de población (Avellaneda, 1867: 98). En su propuesta Díaz recuperaba estas experiencias considerando que permitían improvisar *una población de niños donde no la había de hombres* y se prestaban para *vencer los inconvenientes nacidos de la falta de un centro de población* (Díaz, Informe del Inspector de Territorios Nacionales, Sección Oficial, El monitor, 1892, n° 214: 326).

Las Casas de Corrección atendían otras situaciones de los Territorios Nacionales; Díaz sostenía que *en los fortines y las campañas pululaban hijos de indios y soldados* que vivían en la mayor pobreza, *vagos de profesión, enviciados y hasta delincuentes* y recordaba en su informe que para remediar *esta clase de males* Domingo F. Sarmiento, presidente entre 1868 y 1874 y propulsor de la *educación común*, había aconsejado estas casas de reforma o redención que se encontraban destinadas a niños y adolescentes, *delincuentes o vagos, o simplemente mal asistidos, vestidos y alimentados por sus padres* (Díaz, Informe del Inspector de Territorios Nacionales, Sección Oficial, El monitor, 1892 n° 214: 326).

---

<sup>1</sup> Raúl B. Díaz (1862-1918) fue una figura crucial en la expansión del sistema educativo argentino en su período inicial por su rol como primer Inspector de Territorios Nacionales del CNE entre 1890 y 1916. Su conocimiento de estas extensas regiones lo posicionaba en un lugar relevante en los debates pedagógico y sus informes son una fuente privilegiada de información sobre la situación de la educación en ese período histórico. Sobre su tarea pueden consultarse los trabajos de Fiorucci (2015), Teobaldo (2011) y Rosso (2008).



Díaz consideraba necesaria la creación de establecimientos que cumplieran al mismo tiempo las distintas funciones adjudicadas a las dos instituciones: sería *un asilo para los indigentes, una casa de corrección para los perdidos y una escuela común* para los que no pudieran costearse sus estudios por falta de escuelas. El costo de estos internados dependería de la situación económica familiar de cada niño, ya que *los hijos de padres ricos* pagarían vestuario y comida, y sería gratuito para *los indigentes y extraviados* (Díaz, Informe del Inspector de Territorios Nacionales, Sección Oficial, El monitor, 1892, n° 214: 326).

En la propuesta de Díaz los destinatarios de los Asilos Rurales debían ser diversos. Por una parte, se definía al interno por su residencia en los espacios rurales dispersos, criterio que no implicaba necesariamente insolvencia económica; por otra parte, el destinatario era definido a partir de las condiciones de pobreza y desamparo familiar; y por último se consideraba el alojamiento de los niños *delincuentes*. Las políticas sobre la infancia vinculadas a la educación, la asistencia social y la minoridad, que en períodos posteriores se desplegarían en su especificidad aunque también en superposiciones institucionales, se presentan aquí de una manera convergente.

Respecto a las condiciones materiales en que se desarrollarían las actividades, Díaz preveía que se construyera un edificio ad-hoc que dispondría de un terreno, herramientas y los materiales necesarios para desarrollar *un curso práctico de agricultura*, así como talleres de artes y oficios. Los programas debían considerar los recursos naturales de la región para orientar a los futuros ciudadanos *hacia su porvenir* (Díaz, Informe del Inspector de Territorios Nacionales, Sección Oficial, El Monitor, 1892, n° 214):

La agricultura debe mirarse con preferente atención, porque esa industria está llamada a contrarrestar la acción destructora y molesta de los vientos peculiares de las regiones del Sur, a combatir la seca, a transformar la faz monótona y triste de la llanura meridional, a destapar, por último, en el Sur como en el Norte, el filón de riqueza, aun virgen, que tierra en su seno guarda (...) la vida pastoril es la única que se vive en las Gobernaciones, especialmente en las del Sur. Pero la vida agrícola, la más vigorosa ya se aproxima: nos lo dicen sus diversas manifestaciones en el Chaco, Misiones y Chubut; nos lo dicen también algunas plausibles iniciativas de colonización que de tarde en tarde surgen al público; y es deber de alto patriotismo ir preparando las nuevas generaciones para esos trabajos que ulteriormente aumentarán la riqueza y el engrandecimiento de la país (Díaz, Informe del Inspector de Territorios Nacionales, Sección Oficial, El Monitor, 1892, n° 214: 327).

La agricultura se presentaba como actividad formativa y foco civilizatorio en oposición a la actividad pastoril. En ese sentido se esperaba que este tipo de establecimiento atrajera familias a sus inmediaciones, que serían con el tiempo *la causa generadora de nacientes villas y pueblos* (Díaz, Informe del Inspector de Territorios Nacionales, Sección Oficial, El Monitor, 1892, n° 214). Este potencial de la institución educativa para producir la aglomeración en las zonas de población dispersa señalada por Raúl B. Díaz permanecerá como fundamento en los debates que se presentan en décadas posteriores, como mostraré más adelante.

Si bien Díaz presentó este informe ante la Comisión de Didáctica del CNE, el organismo no evaluó el proyecto por considerar que su ejecución era irrealizable, tanto por los fondos extraordinarios que requería como porque no se encuadraba en la legislación vigente en ese momento (Informe de la Comisión Didáctica sobre el Informe del Inspector de Territorios Nacionales, Don Raúl B Díaz, Sección Oficial, El Monitor, 1892, n° 214); como he señalado, la Ley n° 1420 había omitido las modalidades de alojamiento en las escuelas.

Pocos años antes, en 1888, El Monitor había publicado dos artículos que se pronunciaban contra los internados. Uno de ellos era una carta denominada “Las granjas-escuelas y los internados”, firmada por Francisco Berra<sup>2</sup>, y el otro era una editorial de un periódico uruguayo publicada en la sección “Correo del exterior”, en que se esgrimían brevemente argumentos similares. En ambos textos se planteaba la imposibilidad de crear este tipo de instituciones por el costo que representaban en el presupuesto educativo.

En su carta, Berra contestaba la pregunta de un colega respecto a su opinión sobre las Granjas-Escuelas con Internado que habían sido propuestas en Uruguay con el objetivo de “desabrasileñar” las poblaciones próximas a la frontera, difundiendo *juntamente con la instrucción elemental, el hábito del trabajo agrícola, el idioma castellano y el sentimiento de la nacionalidad* (Berra, Las granjas-escuelas y los internados, Sección Redacción, El Monitor, 1888, n°142: 51).

---

<sup>2</sup> Francisco Berra (1844-1906) abogado, periodista y pedagogo, fue un reconocido referente del pensamiento positivista de la época que participó de las sociedades promotoras de la educación, escribió diversas obras pedagógicas y desempeñó funciones jerárquicas en el sistema educativo de Uruguay y Argentina. Sobre su trayectoria y perspectiva pedagógica puede consultarse Sosa (1950) y Coll Cárdenas (2009).

Como respuesta, Berra desarrollaba una extensa crítica en la que recuperaba las experiencias de los países y las personalidades que se habían pronunciado contrarios al internado y a favor del externado, destacando a *las naciones que más se han distinguido por el progreso de su ciencia pedagógica y por la organización de su enseñanza pública. Se cuentan entre ellas, actualmente la Alemania, los Estados Unidos, la Holanda, la Inglaterra y Suiza.* También señalaba que incluso en países con una fuerte tradición en estas instituciones (como Francia y Bélgica) el internado ya había sido repudiado por los representantes de la pedagogía clásica y por *el corazón de las familias* (Berra, Las granjas-escuelas y los internados, Sección Redacción, El Monitor, 1888, nº142: 54).

Refiriéndose al caso argentino, Berra aludía a los internados que se habían desarrollado en los Colegios Nacionales y en las Escuelas Normales<sup>3</sup>, cuya abolición había sido reclamada por los rectores y directores de estas instituciones *al mostrarse en la experiencia que el régimen producía en estos establecimientos efectos análogos a los producidos en todas las demás naciones* (Berra, Las granjas-escuelas y los internados, Sección Redacción, El Monitor, 1888, nº 142: 56).

Su argumentación contra los internados se estructuraba en tres ejes, en primer lugar se refería a lo inapropiado que resultaban estas instituciones para lograr los objetivos propuestos (desabrasileñar las poblaciones próximas a la frontera difundiendo el sentimiento nacional); en segundo lugar señalaba lo improbable que resultaba que las autoridades emprendieran una obra de esa magnitud por su costo, y por último se detenía en las características de los internados como un *régimen nefasto* en términos formativos: *por cuanto quebrantan los vínculos de la familia, alteran la salud, pervierten el carácter, corrompen los sentimientos y privan a los individuos de aptitudes que son indispensables en la práctica ordinaria de la vida* (Berra, Las granjas-escuelas y los internados, Sección Redacción, El Monitor, 1888, nº 142:53).

A continuación me detengo especialmente en el último de los ejes presentados por el autor del artículo, por su relevancia para esta Tesis. En su carta, Berra se extendía

---

3 En Argentina los Colegios Nacionales (instituciones de educación media dependientes del Estado Nacional que se desarrollaron a partir de 1863 en las capitales provinciales) inicialmente contaron con internados y becas para costear los estudios de sus estudiantes, pero fueron cuestionadas poco tiempo después. La tendencia a suprimir lo internados comenzó a desarrollarse hacia fines de la década de 1860 (Schoo, 2014) y en 1878 se dispuso la suspensión de todos los internados en funcionamiento. Por su parte algunas Escuelas Normales Nacionales (instituciones destinadas a la formación de docentes cuya primera experiencia se sitúa en la ciudad de Paraná en 1870, creadas inicialmente también en las capitales de provincias), contaron con un internado subvencionado para quienes contaban con becas (Fiorucci, 2014).

en las razones por las que los establecimientos con internos debían ser condenados. En primer término se detenía en su genealogía, señalando que en Europa esta modalidad existía *desde que los conventos católicos se dedicaron a instruir*, por lo que estas instituciones heredaron el carácter conventual:

Siendo un legado del antiguo régimen eclesiástico, son análogos a los conventos en lo que tienen de viciosos. Porque, habiendo recibido su carácter actual durante el primer imperio, con el fin de formar generaciones dóciles al despotismo, es una de las instituciones más funestas, como que entraña todo lo malo, no solo de los conventos, sino también de los cuarteles (Berra, Las granjas-escuelas y los internados, Sección Redacción, El Monitor, 1888: 55).

Los internados eran asimilados por Berra a los conventos religiosos y a los cuarteles militares, considerando que sus efectos pedagógicos resultaban contrarios por las propias condiciones que imponía la vida cotidiana en estas instituciones:

Sustituyendo la familia y el medio social por una existencia ficticia, inhabilitan a los alumnos para gobernarse a sí mismos después que vuelven a la sociedad y a la familia.

Porque, como consecuencias, de esas condiciones inherentes al internado, los alumnos se hacen inurbanos, insociables, brutalmente groseros.

Porque la disciplina, a pesar de tener que ser excesivamente severa, no alcanza a los vicios del corazón.

Porque, por la necesidad de calcar las reglas disciplinarias en la desconfianza y en la amenaza, los alumnos se acostumbran a murmurar contra los superiores, se forma en su rededor el vacío, y se engendra celos, odios y el desprecio, los cuales degeneran en turbulencia y en escandalosos motines, de que se tienen ejemplos harto frecuentes.

Porque favorecen extraordinariamente la propagación de las malas pasiones, por la facilidad con que los alumnos viciosos contagian a los que no lo son (Berra, Las granjas-escuelas y los internados, Sección Redacción, El Monitor, 1888: 55).

Para Berra, la comunidad generada por los internados constituía una *existencia ficticia* que establecía una *aglomeración de personas* en un marco de *disciplina excesivamente severa*, construida *en la desconfianza y en la amenaza*, y produciendo por lo tanto un efecto educativo negativo: favoreciendo la *propagación de las malas pasiones*, y engendrando *celos, odios y desprecio*. Desde este posicionamiento resultaba innecesaria cualquier otra consideración sobre las pautas para el funcionamiento del internado, por lo que sólo realiza una referencia a las condiciones materiales de funcionamiento desde los postulados del higienismo:

Porque toda aglomeración de personas, continuada por mucho tiempo, es nociva a la salud, sobre todo cuando se carece de libertad corporal, cuyos efectos han motivado a que los higienistas abogasen por la supresión de los internados, o, por lo menos, por su establecimiento fuera de las ciudades y en condiciones especialísimas (Berra, Las granjas-escuelas y los internados, Sección Redacción, El Monitor, 1888, n° 142: 55).

Berra concebía efectos *contra-educativos* al funcionamiento de los internados ya que cuestionaba que, en el afán de propagar *la instrucción*, se menospreciaran los efectos que estas modalidades implicarían para quienes allí se escolarizaran. Sus cuestionamientos no referían únicamente a que los estudiantes no aprendían lo necesario para vivir fuera de las escuelas por estar aislados, sino que los aprendizajes que se producían en estas instituciones los inhabilitaban a vivir una vida autónoma y moralmente aceptable. Su preocupación se vinculaba con la producción misma del sujeto interno, al que concebía con características morales y de sociabilidad negativas. Como podrá observarse en el capítulo siguiente, esta argumentación fue invertida en los alegatos posteriores (entre ellos el del inspector Raúl B. Díaz, ya anticipado), sobre la base de que estas instituciones serían las encargadas de posibilitar una *intensificación educativa* de efectos positivos en los estudiantes.

Tanto en la carta de Berra como en la editorial del periódico uruguayo se cuestionaban los internados por sus implicancias negativas en relación a la vida familiar. En el segundo se sostenía que aún siendo el Estado el responsable de velar *por la educación de la infancia*, eso no implicaba que pudiera *tomar a su cargo las funciones del padre de familia, que no a otra cosa equivaldrían los internatos* (Internatos Rurales, Sección Correo del exterior, El Monitor, 1888, n° 135: 713). El alojamiento de los niños en estas instituciones escolares era percibido como un avasallamiento sobre el derecho de familia, y en particular sobre lo que se entendía por función paterna.

En este momento inaugural, la argumentación tiende a colocar el peso principal de las responsabilidades educativas en las familias, pero como veremos el equilibrio continuará balanceándose durante todo el periodo. A diferencia de la editorial del periódico uruguayo, la argumentación de Berra apelaba a que los internados implicaban la des-responsabilización por parte de las familias y la debilitación de los lazos de parentesco: [Los internados] *hacen perder a las familias el interés que debiera tener en la educación de los hijos, y a estos la afección que debieran tener por sus padres y hermano; por manera que destruyen, o, por lo menos, relajan los lazos naturales del*

*hogar* (Berra, Las granjas-escuelas y los internados, Sección Redacción, El Monitor, 1888, n° 142: 55). En estas discusiones se hallaba en juego la definición respecto a quiénes eran los educadores legítimos y responsables, debate que, como he anticipado en el capítulo anterior, se ha mantenido a lo largo de toda la historia del sistema educativo en Argentina (Puiggrós, 1990; Santillán, 2007; Santillán y Cerletti, 2011).

Las argumentaciones que desarrollaban Berra y Díaz (ambos actores destacados en el campo educativo de la época) eran centralmente pedagógicas, y en sus posiciones se expresaban los efectos formativos que se le adjudicaban a estas instituciones. Díaz le adjudicaba un efecto instructivo y moralizador: presumía que a través del alojamiento escolar se prepararía al estudiantado para su arraigo en el campo y el desarrollo de la agricultura, además de considerarlo como una vía de reeducar a los niños *delincuentes*. Berra, por el contrario, anticipaba efectos moralmente perjudiciales y la inhabilitación de los estudiantes para la vida social como efectos formativos de su permanencia en los internados, apelando a discursos pedagógicos reconocidos en la época con el objeto de fundamentar su posición. En periodos posteriores, como veremos, en las argumentaciones sobre el alojamiento escolar fueron cobrando preeminencia aquellos criterios vinculados con el desarrollo de las políticas de asistencia social de la niñez pobre, más que las consideraciones formativas.

### **2.1.3. El pensionado de hogar en el debate pedagógico finisecular (1880-1900)**

Como opción frente a las escuelas ambulantes y los internados, durante las últimas décadas del siglo XIX surgió una tercera alternativa para la expansión de la *educación común*: el alojamiento de los niños con las familias residentes en las cercanías de la escuela. Se trató de una alternativa marginal, que no ingresó en las discusiones que se desarrollaron en el Congreso Pedagógico de 1883, ni en las normativas que se aprobaron como regulaciones para la *educación común* en Argentina. Su misma posición de marginalidad en el debate pedagógico dificulta encontrar documentaciones que desarrollaran sus implicancias, posibilidades y medios de ejecución.

En el artículo que publicó Francisco Berra en 1888 proponía el establecimiento de escuelas *de externos bien dotadas y organizadas, con capacidad para numerosos alumnos* en pequeños centros de población como alternativa en donde los niños pudieran vivir con las *familias de honestidad reconocida* que allí residieran. El Estado:

Costearía la pensión de los alumnos que los padres quisieran confiar al cuidado de aquellas familias, en la inteligencia de que cada una de estas no podría alimentar mas que a unos pocos niños. La juventud viviría la vida familiar, y asistiría a las escuelas a las horas reglamentarias. Por otra parte, se daría ocupación a cierto número de familias pobres, facilitando así su bienestar y su moralidad. Es posible que cada escuela fuera el centro de un pueblo o que promoviera su crecimiento (Berra, Las granjas-escuelas y los internados, Sección Redacción, El Monitor, 1888, n° 142: 58).

En esta propuesta de Berra emergía el interés por concentrar la población dispersa en pueblos, similar al que Díaz sostenía como argumento para fundar internados. Pese a su valoración contraria respecto al alojamiento de los estudiantes, Berra y Díaz coincidían en la importancia de las instituciones escolares para la transformación de las características demográficas de la ruralidad, concentrando y originando aglomeraciones en las zonas de campaña.

En sus referencias a esta tercera opción, Berra destacaba que el alumnado *viviría la vida familiar*, asistiendo a la escuela el tiempo previsto en los establecimientos comunes. Es decir que evitaría la que constituía, a su juicio, la principal problemática de los internados: la producción de una comunidad y forma de vida *artificial* que inhabilitaría a los alumnos para posteriormente poder desarrollarse en las condiciones de vida habituales.

Como hemos visto, durante el periodo desarrollado hasta aquí (1880-1900) el pensionado de hogar, el alojamiento del estudiantado y las propuestas ambulantes fueron las modalidades para la expansión de la *educación común* que se debatieron como alternativas a la escuela fija. De los documentos relevados surge que aunque se encontraba cuestionada su efectividad, la movilidad de maestros y escuelas logró mayor consenso en este período, mientras el internado escolar era objeto de controversias vinculadas no solo a su factibilidad sino a los efectos formativos que produciría en los estudiantes. El pensionado de hogar emergió en el debate de manera subordinada, y sólo ante la necesidad de proponer alternativas por parte de quienes se oponían a los internados. En el siguiente apartado, describo la manera en que este debate continuó entre los años 1900 y 1930.

## 2.2. Las modalidades de la *educación común* en el debate pedagógico de las primeras décadas del siglo XX (1900-1930)

El segundo momento que considero en este capítulo se sitúa en las primeras décadas del siglo XX. Para ese momento las provincias habían incluido la educación elemental en sus Constituciones y habían dictado las leyes respectivas, y desde la década de 1860 el Estado Nacional había comenzado a girar fondos para solventar las escuelas provinciales. Sin embargo, al iniciar el siglo XX se habían hecho evidentes las limitaciones que presentaba el alcance del sistema educativo y la insuficiencia de la Ley de Subvenciones Nacionales para ampliar la cobertura del sistema educativo en formación: de los 827.102 niños en estado de recibir instrucción primaria en la República, sólo 435.918 concurrían a la escuela (Pineau, 2007).

Ese fue el contexto para que en el año 1905 se sancionara la Ley n° 4874, conocida como Ley Láinez por su principal impulsor<sup>4</sup>, que estipulaba que podrían instalarse escuelas de enseñanza primaria dependientes del CNE en las zonas rurales o suburbanas, por pedido de los gobiernos provinciales, y con la necesaria constatación de su necesidad. Esta normativa tenía por objetivo incrementar la difusión de la *educación común*, habilitando la creación de escuelas por parte del Estado Nacional en los territorios que hasta ese momento habían sido responsabilidad exclusiva de los estados provinciales.

La puesta en marcha de la Ley Láinez ha sido considerada un elemento central en el incremento de la población escolar a comienzos del siglo XX, el que se conjugó con la activación de las nacientes capas medias y los requerimientos vinculados a la primera etapa del proceso de industrialización (Braslavsky, 1987). Sin embargo, los fenómenos que produjo esta norma resultaron contradictorios, en tanto permitió impulsar el proyecto escolarizador, pero a la vez generó procesos de centralización que dificultaron la elaboración de propuestas regionales y federalistas (Pineau, 2007).

Como parte de estos procesos, en la provincia de Mendoza se desarrolló entre los años 1904 y 1917 el segundo auge educacional y la definitiva etapa organizativa del sistema educativo (Fontana, 1993). Junto a la inauguración de escuelas Láinez se desarrollaron políticas tendientes al crecimiento institucional de la *educación común*,

---

<sup>4</sup> Manuel Láinez (1852-1924) desempeñó una intensa actividad como periodista y representó a la Provincia de Buenos Aires en la Cámara de Senadores de la Nación, entre otros cargos políticos. Presentó ante el Congreso el proyecto de la Ley N° 4874 cuya sanción es considerada el cierre del proceso de conformación del Sistema de Instrucción Pública Centralizado Estatal iniciado unas décadas antes. Para una presentación de este senador y de su labor parlamentaria véase Arata y Ayuso (2007) y Cao (2007).



por las que se crearon las escuelas auxiliares dependientes de la provincia. En esta jurisdicción se apostó a la multiplicación de pequeñas escuelas fijas para expandir la *educación común* en los territorios rurales, acompañándose con las tendencias que se habían consolidado en los debates pedagógicos de la época.

### **2.2.1. Las Escuelas Ambulantes en el debate pedagógico de las primeras décadas del siglo XX (1900-1930)**

Durante las primeras décadas del siglo XX, las escuelas ambulantes continuaron presentes en los debates pedagógicos que se desarrollaron tanto en el CNE como en la provincia de Mendoza. El Inspector Raúl B. Díaz propuso formas de movilidad escolar específicas para dos situaciones disímiles de los territorios norpatagónicos: por un lado, contemplaba a aquellas poblaciones permanentes que por su pequeño número de pobladores no cumplían con el número mínimo requerido para la apertura de escuelas fijas; y por otro lado a las poblaciones trashumantes, que no permanecían durante todo el año en un mismo lugar. Un tipo de escuela *cada dos o tres años irá a la caza de los analfabetos por las incipientes poblaciones fijas* y el otro tipo *acompañaría a la población errante, en su doble movimiento de veranada e invernada* (Díaz, 1911: 1236 citado en Thisted, 2018: 298).

De manera coincidente con Díaz se expresó en la provincia de Mendoza Leopoldo Suárez, Interventor de la Dirección General de Escuelas durante el gobierno lencinista<sup>5</sup>, quien consideró infructuoso el esfuerzo de crear escuelas fijas en lugares donde las familias vivían *casi aisladas*, promoviendo la educación ambulante como el mejor modo de alfabetizar a los niños de las *familias casi nómades* (Suárez, 1927). Tanto Suárez como Díaz consideraban que el nomadismo de las poblaciones cordilleranas era una situación que requería una propuesta de movilidad específica, en tanto los niños participaban de las prácticas productivas movilizándose de una zona a la otra.

Tanto las regulaciones nacionales como los proyectos provinciales requerían que se reunieran un mínimo de niños para habilitar la presencia de un maestro (10 en los

---

<sup>5</sup> El lencinismo fue un proyecto político provincial que se desarrolló en el marco de la Unión Cívica Radical, pero tuvo un desarrollo autónomo que muchas veces lo enfrentó con los gobiernos radicales nacionales, lo que provocó continuas intervenciones federales. El fundador de este movimiento fue José Néstor Lencinas, gobernador de la provincia entre 1918 y 1919. Tras su muerte en 1920 el liderazgo fue continuado por su hijo Carlos Washington –gobernador entre 1922 y 1924- y por Alejandro Orfila entre 1926 y 1928 (Cerde, 2013). Leopoldo Suárez desempeñó distintos cargos durante esta etapa, como Superintendente General de Irrigación, Ministro de Industrias y Obras Públicas, y se incorporó a la DGE en el marco de una crisis financiera y política que afectaba el funcionamiento del sistema educativo provincial y, en particular, el pago de los salarios de los docentes (Barrio y Rodríguez, 2016).

Territorios Nacionales y 15 en la provincia de Mendoza). Por ello se propuso que las escuelas ambulantes se asentaran en un paraje entre tres y cuatro meses y medio, y luego se trasladaran a la siguiente localidad. Al año siguiente iniciarían nuevamente el ciclo, asistiendo a donde se hubiera ubicado por primera vez el año anterior (Suárez, 1927; Digesto CNE, 1920).

Existieron algunas alternativas a esta disposición del calendario, que proponían el desarrollo de los dos periodos de manera consecutiva en un mismo paraje en vez de alternar entre distintas locaciones en cada ciclo lectivo (Villanueva, Escuelas Ambulantes, El Monitor, 1924, n° 613). Esta organización posibilitaba completar el proceso de alfabetización iniciado con un mismo grupo de niños y respondía a la preocupación respecto de la discontinuidad en el proceso de aprendizaje de las propuestas ambulantes, que ya había sido presentada en las discusiones desarrolladas en el Congreso Pedagógico de 1882.

Un aspecto especialmente incierto en el desarrollo de las experiencias ambulantes fue el local en donde se realizarían las actividades. Si bien esto representó una dificultad para todas las modalidades de escolarización que se desarrollaron en los espacios rurales del país, en las propuestas ambulantes se agudizaba por el escaso tiempo de permanencia en los sitios con menor población y prácticas estacionales, que implicaba un limitado tiempo de acondicionamiento para la infraestructura escolar.

Para superar este tipo de dificultades se propuso el uso de construcciones de madera o lona que pudieran trasladarse con facilidad entre uno y otro paraje (Díaz, Informe, El Monitor, 1916, n° 524). Además se proyectó reducir peso y volumen del equipamiento para alivianar el traslado del mobiliario y los útiles que hicieran posible la tarea del docente: *mesones y asientos plegadizos, mapas en formas de libros, pizarrones envoltentes de hule, banco desarmable adaptado a la estatura del educando y sin ninguna pieza de hierro* (Villanueva, Escuelas Ambulantes, El Monitor, 1924, n° 613).

Una consideración fundamental en la valoración de estas escuelas *movibles* era que permitían ubicarse en los sitios que se consideraban más adecuados, y no restringirse a aquellos lugares en donde ya existía un espacio en donde desarrollar la enseñanza. Como mencionaré más adelante, la superposición de escuelas en los sitios en que se facilitaba su establecimiento sería uno de aspectos que se identificaron como limitantes en el alcance de la escolarización en las zonas rurales.

En las previsiones que se realizaron para las escuelas ambulantes durante la primera mitad del siglo XX se omitió toda consideración respecto al desarrollo de

actividades domésticas. Esta omisión operaba bajo el presupuesto de que esta modalidad facilitaría el acceso a la escuela de los niños y niñas que vivían en los parajes más alejados y de menor concentración poblacional, por lo que los estudiantes podrían continuar residiendo en sus unidades domésticas habituales. En el capítulo 6 daré cuenta cómo este presupuesto no se ajustó siempre a la realidad de las prácticas escolares y de los espacios rurales en que se desarrollaron las escuelas.

### **2.2.2. El alojamiento escolar en el debate pedagógico de las primeras décadas del siglo XX (1900-1930)**

El alojamiento del estudiantado obtuvo mayor consenso en las primeras décadas del siglo XX en el marco del CNE, donde se formularon algunos proyectos. Los debates dentro de esta modalidad se articularon en torno a una tensión entre dos opciones, representadas en las nociones de Internado y Sistema Tutorial.

Los referentes más relevantes de la época eran los Internados ubicados en la Patagonia, que se encontraban casi exclusivamente en manos de la congregación salesiana, donde se produjeron algunos enfrentamientos con los inspectores escolares que las visitaron (Nicoletti, 2004; Pierini, 2011). Como producto de su visita a las escuelas patagónicas de la costa atlántica en 1906, el vocal del CNE José Bautista Zubiaur (1856-1921) escribió su obra “Las escuelas del Sur” en la que sostenía que estos internados se habían convertido, por culpa del sectarismo, en *informes aglomeraciones* en las que prosperaban *vicios espantosos*, que enfermaban el físico y pervertían la inteligencia y la moralidad, cuya misión no era *formar ciudadanos y futuras madres, sino funcionarios y siervos de la Iglesia* (Zubiaur, 1906 citado en Pierini, 2011: 3).

Para reemplazar a estos Internados el inspector propuso el Sistema Tutorial, que consistía en que cada profesor o profesora se constituyera en *jefe* de un grupo de alumnos o alumnas, que no debía exceder de diez o doce personas, con quienes haría vida de familia, estando sometido a la inspección y vigilancia del CNE. De esta forma, según el funcionario, se conformaría *un sistema más humano, más moral y más sano* (Zubiaur, 1906 citado en Pierini, 2011: 3).

Los reparos que formuló Zubiar se vincularon con la asociación del alojamiento del estudiantado en las instituciones educativas con los internados conventuales y las instituciones penales, que habían demostrado no conseguir los resultados esperados; así como a los inconvenientes relativos a la ausencia de locales y recursos que este tipo de

proyectos requería. Zubiar reponía las argumentaciones en contra de los internados que Berra había desarrollado a fines del siglo XIX, pero en lugar de proponer el alojamiento en los hogares de las familias sugería la creación del sistema de tutores, cuyas diferencias fundamentales con los Internados salesianos se vinculaban con su dependencia del Estado Nacional en lugar de la Iglesia Católica, así como con la reducción en el número de personas convivientes que permitiría el desarrollo de una *vida de familia*.

Estas formas divergentes de concebir el alojamiento de niños y niñas, emergen en otros debates del CNE. La pedagoga Sofía Thisted (2018) recupera aquel que se produce entre los Inspectores de Territorios Nacionales, a partir de la propuesta de fundación de un internado, hacia fines del año 1906. En él se proponía el alojamiento del alumnado a partir de la creación de pequeñas comunidades que, conformadas por menos de quince personas, harían “vida de familia”. En este modelo no se alteraban *casi* la vida de la familia del alumno con *sus ocupaciones y trabajos, juegos, recreaciones y la libertad necesaria para no hacer de él una casa de reclusión* (Díaz, 1911: 70 citado en Thisted, 2018: 295).

Como veremos enseguida, esta preferencia por las *pequeñas comunidades* frente a los Internados que se expresó en los debates de principios del siglo XX fue perdiendo lugar en los debates posteriores, que priorizaron la concentración de estudiantes en establecimientos de mayores dimensiones. Ya una década después del debate protagonizado por Zubiar, un director neuquino, José Carrizo, publicó en El Monitor un artículo denominado “Internado en los Territorios” donde sugirió la conveniencia de desarrollar los Internados que hasta el momento no habían prosperado sino *como radiaciones luminosas de un momento de inspiración feliz* (Carrizo, Internado en los Territorios, El Monitor, 1922, n° 599: 136).

Carrizo argumentó la necesidad de desarrollar el alojamiento ante las limitaciones de las escuelas fijas y ambulantes para expandir la *educación común* entre la población pastoril *cuyos hijos crecen sin los beneficios de las aulas* (Carrizo, Internado en los Territorios, El Monitor, 1922 n° 599: 136). Su propuesta consistió en la creación de Internados Regionales que, abarcando diez leguas (50 kilómetros) a la redonda, fundirían varias de las pequeñas escuelas fijas y alojarían entre ciento cincuenta y doscientos alumnos en cada institución.

En estos Internados, con las comodidades indispensables, se alimentaría, vestiría y albergaría gratuitamente a todo niño pobre mientras estuviera en edad escolar. En la

propuesta de Carrizo estas instituciones serían la alternativa más viable ante las dificultades que tenían las Escuelas Ambulantes para acceder a determinados sectores del territorio, e implicarían un presupuesto menor que el destinado por el Estado Nacional a las instituciones privadas protectoras de la infancia. Estos Internados posibilitarían una “intensificación de la obra educativa” al desarrollarse todas las actividades cotidianas en el espacio escolar:

Tendría el niño la palabra y el ejemplo del maestro a toda hora, en las aulas, en la huerta, en el patio, en la mesa, al acostarse, al levantarse; su desarrollo intelectual acrecentaría, pudiéndosele hacer cursar los grados necesarios de la enseñanza, para su desenvolvimiento desembarazado en la sociedad, afianzando, así, sus rudimentos de ciencia, sus nociones sobre la vida, y sobre su patria, que le quiere educado y laborioso (Carrizo, Internado en los Territorios, El Monitor, 1922 n° 599:138).

La influencia educativa de la escuela abarcaría la vida del alumno a través del ejemplo cotidiano del docente, que se constituía en el modelo a imitar. Contrariamente a lo argumentado por Berra, la permanencia en estas instituciones permitiría el *desenvolvimiento desembarazado* del niño en la sociedad al afianzar *sus nociones sobre la vida* (Carrizo, Internado en los Territorios, El Monitor, 1922, n° 599), por lo que el internado no era para Carrizo un espacio *artificial* que impediría el posterior desenvolvimiento de los alumnos en su medio natural (la familia rural), sino más bien un espacio de urbanidad en las zonas rurales entendido como condición de que pudieran incorporarse a una vida modernizada.

Para esta misma época, el Inspector de Territorios Nacionales Leoncio Paiva<sup>6</sup> propuso la creación de internados destinados exclusivamente a la población indígena. De acuerdo con Thisted (2018), este inspector sostenía el objetivo de asimilar la población indígena por la vía de la segregación de los niños de sus comunidades. Para ello proponía escuelas exclusivamente destinadas a estos niños que denominaba Internados Infantiles Indígenas:

Recogería a todos los niños en edad escolar, colocándolos bajo la vigilancia del Director, con la colaboración de maestros cuyo nombramiento fuera necesario, aseguraría el éxito de su conquista definitiva por la educación e instrucción. Para la realización de este propósito bastaría que se construyeran cinco departamentos con los materiales propios de la región, cuyo costo no sería excesivo. Hacer

---

<sup>6</sup> Leoncio Paiva fue Inspector a cargo de las escuelas de Formosa y el departamento Río Teuco, al noroeste del Chaco. Para un análisis de su propuesta y aquellas con las que difería dentro del CNE puede consultarse Artieda y Rosso (2009).

efectiva la formación de una Chacra escolar de 20 hectáreas debidamente cercada y provista de todos los elementos necesarios (Paiva, Informe anual de la Sección Octava de la Inspección de Territorios, El Monitor, 1921 n° 585: 212).

Para este inspector, la obra de la escuela fija o ambulante sería *inocua* mientras no se alejara *al indio en edad escolar de las tolderías*, en tanto el ambiente de éstas era *contrario* a la acción de la escuela, especialmente en lo que refería a la *educación moral* (Paiva, Informe anual de la Sección Octava de la Inspección de Territorios, El Monitor, 1921, n° 585). Respecto a la educación de los niños indígenas, el inspector Raúl B. Díaz acordó en que su civilización debía ser política de Estado, sin embargo se opuso al encierro y aislamiento en reducciones o internados postulando que niños y niñas indígenas debían asistir a escuelas comunes donde compartiesen la enseñanza con no indígenas y de ese modo recibir los influjos civilizatorios para integrarse a la sociedad nacional (Rosso, 2007).

Thisted (2018) plantea que la perspectiva de Paiva no fue encontrada viable, en tanto suponía la sedentarización y el acceso a la propiedad de la tierra por parte de los indígenas. Las limitaciones que se encontraron los proyectos educativos ligadas a las implicancias que tenían en el asentamiento y uso del territorio continuarán en las décadas posteriores, como explicaré en el Capítulo 3.

En el pensamiento del Inspector Paiva y del Director Carrizo, el internado se postula como un espacio formativo de carácter civilizatorio, anticipando el consenso que esta perspectiva encontró a mediados de la década del '30. Si bien en este periodo previo en las documentaciones se encuentran más voces argumentando a favor del alojamiento escolar, los reparos también continuaron con fuerza. Los cuestionamientos a los internados pueden reconocerse particularmente en su contraposición con los pensionados de hogar que presento a continuación.

### **2.2.3. El pensionado de hogar en el debate pedagógico de las primeras décadas del siglo XX (1900-1930)**

En las primeras décadas del siglo XX el sistema de pupilaje en las casas de las familias que residían en las cercanías de las escuelas se hallaba presente en las discusiones que se desarrollaban en el CNE, aunque continuaba siendo marginal.

El CNE promovió esta modalidad bajo la figura del Pensionado de Hogar con el objeto de facilitar la concentración de los alumnos en regiones de población dispersa recurriendo para ello a las iniciativas particulares. El CNE realizó concursos para organizar estos pensionados, señalando que el organismo contribuiría *con una cuota*

*mensual de cinco pesos por niño, dentro del número de 10 a 20 que pueden concentrarse de familias ubicadas fuera del radio, por personas o familias radicadas cerca de la escuela, siempre que tengan buena asistencia* (Sosa, Informe presentado por el Inspector, El Monitor, 1919, n° 564: 149).

Esta iniciativa parece diferir de aquella que planteara inicialmente Berra a fines del siglo XIX, donde la pensión de los alumnos se confiaba al cuidado de familias *en la inteligencia de que cada una de estas no podría alimentar más que a unos pocos niños*; aunque Berra no especifica un número de niños, por el contexto parece estar refiriéndose a un número menor. El Pensionado de Hogar presentaba similitudes con el Sistema Tutorial propuesto a principios del siglo XX, con la diferencia que las personas a cargo del cuidado de los niños serían particulares en lugar de los docentes de la escuela. En este sentido, se postulaba una separación clara entre el ámbito de desarrollo de las actividades vinculadas a la enseñanza y aquel destinado a la domesticidad.

En 1925, en una reunión de Inspectores documentada en El Monitor se propuso el sistema Pensionado de Hogar como alternativa explícita al sistema de internados. Los argumentos a favor del pensionado de hogar eran la contracara de los cuestionamientos a los internados, en particular respecto a la inversión económica que requerían y en los efectos que se les atribuía en términos formativos. En relación al costo económico, el artículo se detenía en las condiciones materiales que requeriría el funcionamiento de estas instituciones:

Dificultades de orden económico tales como la construcción y ubicación de la casa con locales especiales para dormitorios, separados los niños de las niñas- comedores, salas de clases, talleres, casa para los maestros, dependencias y dotación de muebles y útiles indispensables; personal docente, personal de sanidad, personal administrativo y de servicio, que hace sumamente costoso el funcionamiento (Reunión Anual de Inspectores de Territorios, Sección Notas, El Monitor, 1926, n° 639: 198).

La propuesta del Pensionado de Hogar, apoyado y sostenido por el Estado, contribuiría a salvar las dificultades de distancia y resolvería en forma *más práctica, más rápida, más económica y más racional* el problema de la enseñanza primaria. En términos de los efectos formativos, el artículo sostenía que el más grave de los inconvenientes del internado era *acostumbrar al niño a un medio que no es el suyo, que no es el de sus padres* (Reunión Anual de Inspectores de Territorios, Sección Notas, El Monitor, 1926 n° 639: 198). En esta dirección describía las características de la vida en

el internado y la vida familiar contraponiéndolas de la manera que se transcribe a continuación:

[El internado] lo habitúa a ser servido en la mesa, a tener la cama tendida, la ropa limpia, se desliga de todas aquellas pequeñas ocupaciones de orden familiar que lo encariñan con el hogar y con el medio a que pertenece.

En el Pensionado de Hogar el niño realiza todas aquellas pequeñas fajinas a que están acostumbrado unos más, otros menos. Hachar y acarrear leña, ordeñar una vaca, manear un ternero, barrer el cuarto, traer agua del arroyo o sacarla del poco, enjaezar el caballo, atar el sulky. Participa de sus ocupaciones caseras y por tanto adquiere hábitos de industria, de orden y una serie de conocimientos indispensables de la vida de relación (Reunión Anual de Inspectores de Territorios, Sección Notas, El Monitor, 1926 n° 639: 199).

Desde esta perspectiva, la existencia de las modalidades de internado eran perjudiciales en tanto discontinuaban la participación de los niños en las actividades domésticas de la vida cotidiana del hogar de campo, lo que generaría un alejamiento con el medio de procedencia. Como veremos en el capítulo siguiente, las fundamentaciones para la creación de escuelas con internado utilizaron el argumento contrario sosteniendo que la “intensificación de la obra educativa” de los internados era lo que permitiría el arraigo y el amor al campo.

Tanto el argumento a favor de los Pensionados de Hogar como el desarrollado por Berra a fines del siglo XIX consideraban el Internado de estudiantes como un espacio des-socializador. En la propuesta de los pensionados los autores focalizaban en las habilidades y disposiciones vinculadas a la vida en el campo como aspectos favorables de la modalidad, mientras los argumentos de Berra se encontraban asociados a cuestiones de sociabilidad y moral. Si bien se trata de aspectos diferentes, ambos discursos consideraban que el internado impedía el desarrollo de los saberes necesarios para que los alumnos se desempeñaran en su vida cotidiana fuera de la escuela.

### **2. 3. El estado del debate sobre las modalidades al comenzar la década de 1930**

En este capítulo pretendí situar la emergencia del alojamiento escolar en el marco más amplio del debate sobre los medios para expandir la *educación común* en los territorios rurales de Argentina, identificando los ejes en torno a los que se producían las argumentaciones. El alojamiento de los estudiantes destinatarios de la *educación común* emergió en disputa con las modalidades ambulantes y fijas, y se fue consolidando frente



a las limitaciones que estas modalidades tenían para cumplir sus objetivos, de acuerdo a los diagnósticos de la época.

En un primer momento, a fines del siglo XIX, el alojamiento del estudiantado en el espacio escolar no tuvo el consenso necesario para ser incorporado en las normativas fundantes de la *educación común*; los reparos frente a esta modalidad focalizaron, más que en su factibilidad, en los efectos formativos que produciría en los estudiantes. Progresivamente, a través de diagnósticos críticos respecto a las políticas desarrolladas (en un primer momento sobre la Ley de Subvenciones Nacionales y posteriormente sobre la Ley Láinez), el alojamiento del estudiantado se fue re posicionando como una estrategia viable.

Las consideraciones relativas a la factibilidad de las distintas propuestas se vinculaban tanto a los aspectos financieros como a las características territoriales y climáticas del país y del sistema educativo. En las consideraciones relativas a los efectos formativos se articulaban sentidos relativos a la alfabetización, la moralización y “corrección” de menores, la asistencia social a la niñez y el desarrollo de saberes vinculados al trabajo en el campo. Las distintas propuestas articulaban de maneras diversas estos aspectos, expresando en elogios y cuestionamientos las jerarquías construidas.

En este primer período de consolidación del sistema educativo emergieron algunas categorías en los debates pedagógicos que tuvieron continuidad en las décadas siguientes: en torno a la expansión de la educación rural, fueron especialmente relevantes la definición del sujeto destinatario de las instituciones y los efectos formativos de las distintas modalidades.

En contraposición con el sujeto destinatario de las escuelas ambulantes que se encontró definido estrictamente desde las condiciones del territorio rural y la población diseminada, desde las primeras formulaciones sobre el alojamiento del estudiantado se pusieron en juego criterios diversos: la residencia en espacios rurales, la asistencia social y la *corrección* vinculada a la cuestión de la minoridad.

Los efectos formativos que implicaría el alojamiento en las experiencias de formación de los estudiantes se concibieron de maneras divergentes, incluyendo representaciones sobre las familias y la vida cotidiana de los estudiantes. Por una parte, se encontraban quienes concebían que el Internado producía una vida “artificial” que inhabilitaba a los estudiantes a participar de manera adecuada de la vida externa; esta inhabilitación se postulaba en dos sentidos, en un sentido moral y de sociabilidad (en el

argumento de Berra) y en el desarrollo de las habilidades requeridas en la vida del campo (en el caso de quienes proponían la creación de los pensionados en lugar de los internados).

Algunas posiciones buscaban relativizar los cuestionamientos a los Internados proponiendo una modalidad de alojamiento conformada por pequeños grupos de estudiantes bajo el cuidado de los docentes. Entendían que de esta manera que se evitarían los efectos negativos que remitían a los grandes internados y las características asociadas a lo conventual y militar. Los sistemas de Pensionado de Hogar emergían en el debate en el mismo sentido, como un medio para garantizar una domesticidad caracterizada por la “vida familiar” frente a las posiciones que consideraban que el alojamiento estaría indefectiblemente caracterizado por la “vida regimentada”.

Por otra parte, había quienes concebían el encierro de los internados de una manera positiva, en términos de un espacio que posibilitaría el desarrollo de habilidades para la vida de campo (aunque aún no ha cobrado la centralidad que tendrá en las décadas posteriores la preocupación por el arraigo de la población rural), y la segregación de los niños de los medios considerados indeseables (ligado a la protección y corrección de menores en Díaz, y al asimilacionismo cultural en el caso de Paiva).

El periodo analizado en este capítulo finaliza con un diagnóstico crítico del estado de la *educación común*. En los primeros años de la década del '30 se habían tornado evidentes los límites que presentaba la expansión de la *educación común* particularmente en las regiones rurales. La Ley Láinez no había producido los efectos esperados y el analfabetismo se había tornado una problemática central de la agenda educacional, que ya no se consideraba abordable apelando sólo al aumento de establecimientos ya que de acuerdo con el diagnóstico que realizaban las autoridades escolares a nivel nacional, una de las causas de la persistencia del analfabetismo se vinculaba con la manera en que se encontraban distribuidas las escuelas.

Se habían abierto Escuelas Láinez en zonas que no eran rurales (como la ley preveía), por lo que las escuelas nacionales y provinciales se concentraban en algunas localidades y no satisfacían las necesidades de las zonas menos pobladas. Ante esta situación, el CNE propuso concertar la acción de las provincias y el Estado Nacional, a través de un “plan de armonización” de las escuelas primarias. Entre las acciones de este plan se proponía la entrega paulatina de las escuelas nacionales urbanas a las provincias, así como la evaluación de las localidades en que fuera necesario establecer

escuelas ambulantes y concentraciones (Ascolani, 2015; Instrucciones para el cumplimiento del plan de armonización, Sección Oficial, El Monitor, 1933, n° 730).

En 1934, conmemorando el cincuentenario de la aprobación de la Ley 1420, el Estado convocó la Conferencia Nacional sobre el Analfabetismo a la que asistieron delegados de las provincias, representantes del Congreso Nacional y del CNE. Este evento tenía, entre sus objetivos, establecer las causas geográficas, económicas y pedagógicas que daban particularidades regionales al problema, para así proponer medios para su resolución (Actas de la Conferencia sobre el Analfabetismo, El Monitor, 1934, n° 743). Esta Conferencia derivó en la realización de acciones en las provincias, entre ellas campañas de alfabetización e informes de las situaciones educativas provinciales, a las que haré referencia más adelante.

En la Conferencia de 1934 se propusieron distintas medidas vinculadas con las modalidades y formatos de funcionamiento de las escuelas, entre las de mayor interés para esta Tesis el restablecimiento de las escuelas ambulantes a cargo de la Nación y las provincias, así como la creación de pensionados en hogares de familia tanto en provincias como en Territorios Nacionales subsidiados por el gobierno nacional y administrados por el CNE.

Respecto al alojamiento, en los documentos de la Conferencia hay breves referencias que se realizan por una parte en relación con el Internado para Niños Aborígenes y por otra respecto a la creación de Aldeas Escolares en los Territorios Nacionales y en las provincias que ofrecieran su cooperación (Declaraciones de la Conferencia, El Monitor, 1934, n° 743; Ascolani, 2012). Además se solicitó la aprobación de una disposición que obligara a las empresas o patrones a costear el local para los niños en edad escolar de sus empleados cuando estos no pudieran concurrir a la escuela pública por la distancia u otros impedimentos materiales.

Hasta esta conferencia la modalidad ambulante, el alojamiento del estudiantado y los pensionados de hogar, aún con una presencia desigual, aparecían en los debates pedagógicos relativos a la expansión de la *educación común*. A partir de este momento, el alojamiento en el espacio escolar cobró una marcada preeminencia, relegando las propuestas móviles y los sistemas de pensionado de hogar. En el próximo capítulo focalizo en este proceso de consolidación del alojamiento en el discurso educativo cristalizado en la formulación de la Ley Nacional n° 12.588 en 1938.

### **CAPÍTULO 3. La consolidación del alojamiento escolar en el debate pedagógico: analfabetismo, asistencia social y modernización en la década de 1930**

Adriana Puiggrós (1992) ha subrayado la complejidad del tejido pedagógico argentino durante el período de entreguerras, y particularmente durante los años treinta. El ascenso del nacionalismo católico y del espiritualismo nacionalista fue ganando terreno frente a las corrientes más liberales y laicas, en un entramado diverso en el que convergían distintas visiones. Además, la década de 1930 se inició con un diagnóstico crítico del estado de la *educación común* y de las políticas que se habían implementado hasta el momento para su expansión. Al descontento con los resultados obtenidos se sumó en el debate pedagógico el impacto de la crisis económica y social, que se agudizó a partir de 1929, e hizo que ingresaran nuevos elementos en las argumentaciones sobre las modalidades de expansión de la escuela en las zonas rurales.

El lugar de la educación rural en la agenda educativa se fortaleció al considerarse que el desarrollo de experiencias de orientación agrarista y la expansión del sistema de *educación común* promoverían el arraigo de la población en el campo, evitando la emigración a las ciudades que era donde se concentraba la conflictividad social. Desde la perspectiva de las elites gobernantes, el fomento del poblamiento rural se consideraba imprescindible para el desarrollo de la nación que podría emerger en tal contexto (Gutiérrez, 2005).

Asimismo, la crisis implicó la intensificación de las políticas sociales impulsadas desde fines del siglo XIX, las que proponían al mismo tiempo brindar una mayor atención a la niñez pobre e incrementar el control social (Cerdeira, 2013; Cosse, 2005; Lionetti, 2009). Estas políticas sociales fueron implementadas por un entramado de instituciones dependientes del poder público y de la sociedad civil, entre las que se destacaba a la escuela como receptora y, a su vez, como intermediaria entre éstas y las familias (Lionetti, 2009). De esta manera las escuelas asumieron una misión social asistencial manifiesta, particularmente en los espacios rurales en que no existían otras instituciones estatales (Ascolani, 2012, 2015; Billorou, 2008).

En este contexto se fueron consolidando como problemáticas sociales el analfabetismo, el arraigo de la población en el campo y la asistencia social de la niñez pobre, por lo que las políticas para la expansión de la *educación común* en las zonas rurales resurgieron en el debate pedagógico desde esos problemas. El alojamiento del

alumnado obtuvo mayor consenso porque se evaluó que era la modalidad que permitiría abordar la situación de la niñez rural en la complejidad diagnosticada.

Al considerarse deseable la implementación del alojamiento escolar, las discusiones avanzaron en una caracterización más detallada de su organización y funcionamiento. En este periodo los diferentes modelos de alojamiento del estudiantado propuestos se desarrollaron bajo las denominaciones de Escuelas Hogares, Internados, Escuelas de Concentración con Internado, Refugios Escolares y Aldeas Escolares.

En este capítulo analizo un conjunto de documentaciones que plasmaron los debates que se desarrollaron entre los años 1932 y 1942 en torno al alojamiento escolar. Al proyectarse la ejecución de los modelos de alojamiento, en este decenio se explicitaron consideraciones para la organización cotidiana de las escuelas que en los debates posteriores se darán por sentados. El inicio de este periodo se encuentra determinado por la redacción del primer proyecto de alojamiento escolar en el marco del CNE; y el cierre considera las documentaciones que se produjeron a partir de la ejecución de las primeras Escuelas Hogares, que incluyeron valoraciones respecto a estas experiencias iniciales.

A continuación presento las distintas documentaciones analizadas y los proyectos de alojamiento escolar que se debaten en ellas: cuáles fueron, quiénes las produjeron y qué proponían. Me detendré especialmente en tres aspectos: las condiciones edilicias que se proyectaban, los periodos en que los alumnos residirían en estas escuelas, y las personas y modos de vincularse de quienes residirían en estos espacios. Las implicancias que estas disposiciones tuvieron en la producción de una domesticidad escolar son abordadas en el punto 3.2 “La experiencia doméstica imaginada”.

### **3.1. Los debates sobre el alojamiento escolar en el periodo 1932-1942**

Al iniciar la década del '30, en el CNE se redactaron los primeros proyectos específicos para el alojamiento del estudiantado, y también se ensayaron algunas experiencias bajo la denominación de Internados, el primero de ellos en 1936 en Lago Posadas, Santa Cruz, esperando que sus *resultados debidamente comprobados* permitieran extender *ese beneficio* a las zonas más alejadas del país (Resumen de la obra realizada por el Consejo Nacional de Educación, El Monitor, 1937, n° 779: 13). En 1938 se aprobó la Ley Nacional n° 12.588 de “Creación de la Comisión Nacional de Ayuda Escolar” en la que se reglamentaba la creación de las Escuelas Hogares, y se

iniciaron las primeras experiencias bajo esta normativa. Esta norma y las instituciones creadas por ella han constituido un hito en la historia del alojamiento escolar, perdurando como una de las referencias más difundidas en el contexto argentino.

Por lo expuesto hasta aquí es evidente que el debate sobre el alojamiento escolar no se inauguró con la Ley n° 12.588 de 1938, pero su relevancia radica en que cristalizó el estado de las discusiones y reguló el alojamiento escolar por primera vez en el país. Al ser una ley debatida y promulgada en la Legislatura Nacional, expresó lo que consideraban realizable y deseable distintos actores, pertenecientes a un amplio espectro de posiciones políticas, lo que permite dar cuenta del alcance del consenso que el alojamiento escolar generaba en la época. Con posteridad a su promulgación, los debates sobre las modalidades para la expansión de la *educación común* y el alojamiento escolar tuvieron como referente ineludible el modelo de Escuelas Hogares creado por la Ley n° 12.588/38.

Con el objeto de facilitar la lectura presento los documentos de acuerdo al orden cronológico en que fueron publicados: en primer lugar expongo aquellos materiales que se produjeron entre 1932 y 1938 (fechas que corresponden al primer proyecto producido por el CNE y la promulgación de la Ley n° 12.588, respectivamente), y en segundo lugar presento aquellas documentaciones que se difundieron con posteridad a la aprobación de esta norma y hasta el año 1942, en que se realizan las primeras valoraciones de las experiencias implementadas.

### **3.1.1. El alojamiento escolar en el debate pedagógico de la década del '30: desde el primer proyecto del CNE en 1932 hasta la promulgación de la Ley 12.588 en el año 1938**

El CNE esbozó su primer proyecto de alojamiento escolar destinado a los estudiantes de la *educación común* en 1932, redactado por el vocal Avelino Herrera durante la gestión de Ramón Cárcano<sup>7</sup> como Presidente del organismo. Se produjo sobre la base de un proyecto anterior que había formulado la Inspección del Ministerio de Instrucción Pública a solicitud de la Dirección General de los Ferrocarriles del Estado (Actas de sesiones de la Cámara de Senadores, 24/06/1937). Si bien no he podido

---

<sup>7</sup> Ramón J. Cárcano (1860-1946) fue un referente de la vertiente más liberal de las fuerzas conservadoras opuestas al partido radical. Gobernador de la provincia de Córdoba en el periodo 1913-1916 y 1925-1928, diputado nacional por el Partido Autonomista Nacional, primer presidente de la Sociedad Rural de Córdoba y promotor del Partido Demócrata de esa provincia. Jurisconsulto y terrateniente, fue autor de proyectos sobre enseñanza agrícola, decano de la Facultad de Agronomía y Veterinaria de la UBA y Presidente del CNE.

acceder a la lectura de estos antecedentes, las documentaciones que incorporo a continuación los citan de manera explícita.

Para el análisis de las discusiones que se producen entre 1932 y 1938 recupero cuatro documentos de la época: el libro “800.000 Analfabetos. Aldeas Escolares” que Ramón Cárcano publicó en 1933; las actas del tratamiento de la Ley n° 12.588 de “Creación de la Comisión Nacional de Ayuda Escolar” en la Cámara de Senadores de la Nación, en que se destacan las intervenciones que realizó el senador Alfredo Palacios<sup>8</sup>; y por último los artículos de opinión denominados “Aldeas Escolares” y “El gran problema de la niñez desnutrida” que la docente Laura Ratto<sup>9</sup> publicó en El Monitor en los años 1935 y 1938, respectivamente.

Ramón Cárcano publicó el libro “800.000 analfabetos. Aldeas Escolares” describiendo críticamente la situación social, económica y educativa de la niñez en distintas regiones del país. Consideraba que la política de creación de escuelas fijas y ambulantes, así como los planes alimentarios implementados hasta la fecha, resultaban insuficientes para abordar la complejidad de la situación: era necesario organizar un sistema que *eliminara de un golpe los obstáculos* creados por factores étnicos, biológicos, geográficos, económicos, mentales y morales, que en conjunto reproducían el analfabetismo y la miseria (1933).

A juicio del presidente del CNE, el Estado tenía *el deber de albergar, vestir y alimentar al niño* con el objeto de que estuviera en condiciones de aprender *dentro de una situación de dignidad humana*; sólo el alojamiento de los niños en la propia escuela sería capaz de vencer las limitaciones que hasta ese momento tenían las políticas sociales dirigidas a los escolares de zonas rurales, ya que de esa forma se eliminaría el ausentismo escolar. Además del analfabetismo, eran su preocupación los problemas de

---

<sup>8</sup> Alfredo Palacios (1878-1965) fue uno de los referentes más importantes del socialismo argentino. En el marco de la estrategia de dicho partido por conquistar representantes obreros que presionaran por transformaciones reformistas y democratizantes camino a una superación gradual del capitalismo (Adamovsky, 2012), resultó elegido diputado en 1904, convirtiéndose en el primer legislador socialista de toda América. Abogado de profesión, se desempeñó además como docente universitario, escritor y embajador. Como legislador participó de la elaboración de importantes leyes entre las que se encuentran la Ley Nacional n° 9.143 cuyo fin era penar la trata, la prostitución forzada y el proxenetismo; y la Ley n° 5.291 que buscaba reglamentar el trabajo de las mujeres y poner límites al trabajo infantil.

<sup>9</sup> Laura Ratto de Henri nacida en 1873 fue una docente egresada de la Escuela Normal de Paraná, escritora y directora de la Escuela Superior de Varones de Concepción del Uruguay, que publicó en El Monitor en distintas ocasiones (Sosa, 1980).

la escuela de frontera: los alojamientos escolares constituían una solución *estimulando con eficacia el sentimiento nacionalista* (Cárcano, 1933).

Los debates parlamentarios que se produjeron en el tratamiento de la Ley n° 12.558 “de Creación de la Comisión Nacional de Ayuda Escolar” en 1938 recuperaron, en gran medida, lo planteado por Cárcano en su libro. Esta normativa (también conocida como “Ley de Protección a los Niños en Edad Escolar”) fue presentada para su tratamiento por el senador socialista Alfredo Palacios con el objetivo de centralizar y organizar la protección y asistencia a los niños en edad escolar, regulando la creación y funcionamiento de Escuelas Hogares en las zonas rurales.

La promulgación de esta ley mostró el consenso que se había producido en el campo político respecto al alojamiento escolar. Desde la historia de la educación, Marcelo Caruso sostiene que en el periodo 1916-1943 existieron dos matices en el abordaje del problema de la niñez desprotegida, aquel que priorizaba la intervención estatal y aquel que apelaba a las organizaciones de la sociedad civil. Hacia 1938 el socialismo se orientaba hacia una matriz estatista, lo que permitiría entender la coincidencia por parte de actores posicionados en polos divergentes del campo político, como Ramón Cárcano y Alfredo Palacios (Caruso, 1995).

El cuerpo de la Ley n° 12.558/38 estaba conformado por cuatro títulos: “Asistencia médica y social del niño” que estipulaba la creación y funciones de la comisión a cargo de la asistencia médica escolar; “Recursos” por el que se generaba un fondo especial para el cumplimiento de sus disposiciones; “Disposiciones Generales” en que se prescribían reuniones de las autoridades educativas y sanitarias de las provincias, se simplificaban los procesos de donaciones y se regulaba la obligación de los patrones o empresas que emplearan adultos a cargo de niños en edad escolar de costear el local de una escuela en su establecimiento cuando los niños no pudieran concurrir a un establecimiento público por razones de distancia o por otros impedimentos materiales; y “Escuelas Hogares”. Este último título incluía los siguientes artículos:

ARTÍCULO 9.- El Consejo Nacional de Educación procederá a la instalación de escuelas hogares en aquellos sitios en que notoriamente las condiciones de ambiente lo reclamen, previos los estudios técnicos y la aprobación de la comisión creada por esta ley.

ARTICULO 10. - Los hogares escuelas se instalarán en lugares higiénicos apropiados, con superficie de tierra apta para el cultivo y corrientes naturales, u otra agua potable.

ARTICULO 11. - Los hogares escuelas funcionarán en locales económicos y sencillos, que consulten las exigencias médico pedagógicas,



debiendo utilizar en su construcción, en cuanto sea posible, materiales de la región. Tendrán las condiciones de comodidad que determine para cada clima, la Dirección de Arquitectura del Consejo Nacional de Educación.

ARTICULO 12. - En los hogares escuelas regidos por el sistema de internado, habrá en lo posible servicio médico permanente y el régimen de alimentación será científicamente administrado.

ARTÍCULO 13. - En los hogares escuelas se impartirá la enseñanza primaria exigida por los programas oficiales del Consejo Nacional de Educación, de acuerdo a los principios de las leyes números 1.420 y 4.874.

Además, impartirá una enseñanza complementaria que inicie a los niños en la educación para el trabajo.

ARTICULO 14. - La dirección de cada hogar escuela estará a cargo de un docente casado, que deberá vivir en el establecimiento con su familia. El personal técnico docente y administrativo, será determinado por el Consejo Nacional de Educación.

ARTICULO 15. - Los cursos de internado tendrán una duración mínima de ocho meses. Terminado el período escolar, los locales de los hogares escuelas se destinarán a colonias de vacaciones (Ley Nacional n° 12.588/38).

En la presentación del proyecto de ley en la Cámara de Senadores en 1937, Palacios sostuvo que lo fundamental en estas medidas era *cambiar el tipo de la escuela de campaña*, siendo *indispensable establecer aldeas – escuelas*. Si bien consideraba que la escuela existente hasta ese momento era una *ficción*, aclaraba que las escuelas promovidas no excluirían las ya existentes, *ni siquiera* el pensionado del hogar o las escuelas ambulantes (Actas de sesiones de la Cámara de Senadores, 24/06/1937). En su discurso se refirió al proyecto inicial de Avelino Herrera y reconoció que esta modalidad institucional había sido promovida por educadores e inspectores del CNE, y que gobernadores de distintas provincias se habían ya pronunciado a favor de desarrollarla en sus territorios.

En su intervención ante la Legislatura, Palacios realizó múltiples descripciones de situaciones de privación por parte de los niños y las escuelas rurales en distintas regiones del país. Una que resulta de interés particular para esta Tesis es la referencia de Palacios a una nota de 1932 publicada por la educadora argentina Rosario Vera Peñaloza (1873-1950) en El Monitor de la Educación Común.

Vera Peñaloza describió allí la situación de los escolares de la localidad de San Antonio de los Cobres, en la provincia de Salta, deteniéndose en la manera precaria en que los niños se asentaban en las inmediaciones de la escuela durante diez días para

poder asistir a las clases, construyendo sus *covachas rodeadas de pircas, sin argamasa que las una, cruzando algunos cardones a manera de techo sobre la pirca* (Vera Peñaloza, La escuela en acción. Cómo viven los niños que concurren a las escuelas de la Puna en el territorio de Los Andes y N.O de Jujuy, Sección Movimiento Educativo, El Monitor, 1932, n° 715). Los niños contaban con esas *tiendas de campaña* para descansar, abrigarse y alimentarse, *luchando con la miseria, solos, lejos de la vivienda de los padres y sin una escuela que los recoja como en un hogar* (Vera Peñaloza, La escuela en acción. Cómo viven los niños que concurren a las escuelas de la Puna en el territorio de Los Andes y N.O de Jujuy”, Sección Movimiento Educativo, El Monitor 1932 n° 715). Al recuperar esta descripción, Palacios mostraba que el alejamiento de los niños de sus unidades domésticas para poder asistir a la escuela era una cuestión de hecho. En estas situaciones se producía una domesticidad peri-escolar alejada tanto de las unidades domésticas de los niños, como de la escuela.

Ramón Cárcano en su libro había utilizado la expresión “Aldeas Escolares” para referirse al alojamiento del estudiantado. De manera coincidente, en la presentación del proyecto de Ley Alfredo Palacios utilizó los términos de “escuela- aldea”, la “aldea-escuela” o la “escuela de concentración”. Sin embargo, en la Ley n° 12.588 las instituciones que preveían el alojamiento del estudiantado quedaron establecidas como “Hogares Escuelas” u “Escuelas Hogares”, lo que no constituía una diferencia meramente nominativa.

El informante de la Comisión de Instrucción Pública que elaboró el proyecto, el senador conservador Guillermo Rothe, explicitaba en su presentación que la Comisión había modificado la idea de las Aldeas Escolares substituyéndola por la de Hogares Escuelas, *con el objeto de hacer más rápida y práctica la realización de la ley, sin perjuicio de que más tarde pudiera ampliarse la organización hacia la forma de aldeas escolares* (Acta de sesiones ordinarias de la Cámara de Senadores del Congreso Nacional, 28/07/1937).

Las Aldeas Escolares tenían el propósito de provocar el nucleamiento de la población en torno a la escuela por lo que suponían el asentamiento de las familias en sus inmediaciones. Constituían un proyecto pedagógico amplio que implicaba que al instalarse la escuela se les adjudicara parcelas de tierra a las familias de los estudiantes, por lo que en esta propuesta el alojamiento del alumnado era una posibilidad, pero no una condición necesaria para su implementación. Cárcano y Palacios proponían Aldeas

Escolares que incluyeran modalidades de alojamiento del alumnado, combinando el internado con el externado.

La docente normalista Laura Ratto publicó en El Monitor de la Educación Común en distintas ocasiones, y en dos de ellas se refirió específicamente a esta modalidad. En el artículo denominado “Aldeas Escolares” que fue publicado en el año 1935, Ratto explicaba que el problema de *afianzar la cultura y la nacionalidad en los dilatados confines del patrimonio nacional* presentaba dos aristas: la concurrencia de los niños a las escuelas y el asentamiento de las familias. Las “Aldeas Escolares” permitían solucionar ambos aspectos a través de la adjudicación de pequeñas extensiones de tierra en las inmediaciones de la escuela a las familias de los escolares, lo que permitiría que surgiera *una floreciente ciudad en el futuro*. La *pequeña propiedad* era la base de este proyecto, que consideraba la única vía real para permitir que los niños de las regiones rurales asistieran a la escuela (Ratto, Aldeas Escolares, El Monitor, 1935, n° 753).

En sus artículos, Ratto describía el éxito de la primera experiencia de esta modalidad que se había creado en el Territorio Nacional de Formosa en el año 1934, y sostenía que ésta mostraba que no era posible separar el problema de la educación rural del problema de la colonización y creación de industrias *que arraiguen al padre y con la acción tutelar del institutor, permitan la transformación del hijo* (Ratto, El gran problema de la niñez desnutrida, El Monitor, 1938, n° 792).

En un artículo anterior, Ratto había señalado que no cuestionaba la Escuela Hogar al reconocer que *no solo aseguraría el alimento intelectual, sino que resolvería el problema del alojamiento, de la indumentaria, la nutrición y la higiene*, sin embargo, dudaba de su factibilidad: *fácil es comprender la suma de esfuerzos, de recursos y de tiempo que exigiría la realización de tan vasto programa* (Ratto, Aldeas Escolares, El Monitor, 1935, n° 753). Si bien en su proyecto no proponía la producción de una domesticidad propiamente escolar, proyectaba una influencia sostenida de la escuela en la vida doméstica de las familias, transformadas en pequeños propietarios y agricultores, asentadas en sus inmediaciones.

A partir de estas documentaciones es posible reconocer que en el periodo 1932-1938 se produce una transformación en el eje del debate: de la discusión de las Aldeas Escolares presentes en los discursos de Cárcano, Palacios y Ratto, se pasó al modelo de Escuelas Hogares incorporado en la Ley n° 12.588, el que permanecerá como referencia

dominante en los proyectos que posteriormente se realizarán sobre el alojamiento escolar en las zonas rurales.

### **3.1.2. El alojamiento escolar en el debate pedagógico de la década del '30: desde la promulgación de la Ley n° 12.588 en 1938 hasta las primeras evaluaciones sobre su implementación en el año 1942**

Para el análisis de las discusiones que se producen con posterioridad a la aprobación de la Ley n° 12.588 de “Creación de la Comisión Nacional de Ayuda Escolar” de 1938, recupero documentos de distinto tipo. En primer lugar, el proyecto de educación impulsado por el Presidente Roberto M. Ortiz<sup>10</sup>, en segundo lugar las actas del Congreso Pedagógico que realizaron las provincias integrantes de la región de Cuyo y por último, distintos artículos que publicó El Monitor: reseñas de las inauguraciones de Escuelas Hogares, resoluciones de la Comisión de Didáctica del CNE, y algunos artículos de opinión.

En 1939, la Escuela Hogar propuesta en la Ley n° 12.588/38 fue integrada en un proyecto general de regulación del sistema educativo. Durante la Presidencia de Roberto Ortiz se elaboró el “Proyecto de Ley Nacional de Educación Común e Instrucción Primaria, Media y Especial”, que finalmente no fue sancionado. Los aspectos que suscitaban mayor cuestionamiento fueron la tendencia a la centralización de la enseñanza primaria (al adjudicar mayores atribuciones al CNE), y la reafirmación del laicismo de la Ley n° 1420 que fue resistido por la iglesia en un momento de avance de los sectores católicos en el campo educativo (Lacoste, 1991; Landesman, 2016; López 2015). Por lo demás, el proyecto avanzaba en el ordenamiento de los estudios primarios y secundarios y confería especial importancia a la “educación especial” (comercial, industrial, profesional de mujeres y de oficios).

En continuidad con los recientes debates que se habían desarrollado en la promulgación de la Ley n° 12.588, este proyecto argumentaba que la escuela tenía que fundamentarse en la asistencia social del niño. Además de las Escuelas Hogares añadía

---

<sup>10</sup> Roberto Ortiz (1886 - 1942) fue presidente de la República Argentina en el periodo 1938-1942, acompañado en la vicepresidencia por Ramón Castillo, quien lo reemplazó en varias oportunidades debido a su enfermedad. De origen radical, Ortiz buscó menguar el abierto fraude electoral que, junto a la persecución al sindicalismo y las políticas a favor de las élites locales y las británicas, caracterizaron la restauración conservadora de la llamada “Década Infame”. Esto le ganó cierta oposición de los sectores más conservadores que finalmente, ante su muerte, tomaron el control del poder de la mano de Castillo. Adriana Puiggrós (1992) en materia educativa lo incluye dentro del “conservadurismo popular”.

otra institución destinada a la infancia rural: las Colonias Hogares (Artículo 27, Capítulo I, Título II, Ley Nacional de Educación Común e Instrucción Primaria, Media y Especial. Proyecto del Poder Ejecutivo de la Nación, El Monitor, 1939, n° 800). Estas instituciones se diferenciaban de los “pequeños internados” que funcionarían bajo las disposiciones de la Ley n° 12.558 (aunque en el articulado de ésta no se encuentra ninguna referencia que indique apreciaciones sobre la capacidad de las Escuelas Hogares), proponiendo que su funcionamiento quedara bajo la dependencia del Patronato Nacional de Menores:

Cuando la concurrencia de los niños a la escuela sea, difícil por residir en zonas apartadas o por otros motivos, se crearán pequeños internados, escuelas-hogares para no más de treinta y cinco niños. En donde los niños necesitados de amparo en razón de su extrema pobreza sean numerosos, se fundarán Colonias-Hogares bajo la dependencia del Patronato Nacional de Menores o a cargo de las Provincias (Artículo 27, Capítulo I, Título II, Ley Nacional de Educación Común e Instrucción Primaria, Media y Especial. Proyecto del Poder Ejecutivo de la Nación, El Monitor, 1939 n° 800:27).

Como anticipé en el capítulo anterior, en Argentina el alojamiento del alumnado en el espacio escolar articuló desde su origen cuestiones vinculadas al campo educativo, la asistencia social y el sistema penal. En este proyecto de 1939 se expresaba la segmentación institucional de la niñez que, insinuada entre 1900 y 1916, fue efectivizada en las décadas del '20 y del '30 en dos circuitos diferenciados: el sistema educativo-escolar y el sistema de atención-internación de menores. De acuerdo con Carli (1992), estos dos segmentos institucionales se diseñaron a partir de los discursos que procesaron la desigualdad social en lo específicamente relativo a la niñez.

Coincidiendo con la formulación de este proyecto de ley, en 1939 se desarrolló un Congreso Pedagógico que reunió a educadores y funcionarios de las provincias de Cuyo (Mendoza, San Juan y San Luis), quienes debatieron sobre las principales problemáticas educativas del momento: la necesidad de realizar un censo escolar; diferentes aspectos del trabajo docente como el escalafón, la jubilación y la bonificación en zonas rurales; los derechos del niño; la repetición y deserción escolar; entre otras. Dentro de los temas tratados se encontraba el alojamiento del estudiantado en las instituciones educativas ubicadas en las zonas rurales caracterizadas por su dispersión poblacional a las que se denominó Escuelas de Concentración con Internado (Diario Los Andes, 23/12/1939).

El término “concentración” refería a que en estas instituciones se proponía

agrupar a los niños de lugares distantes, concentrándolos en grandes instituciones que reemplazarían a las pequeñas escuelas rurales, de manera coincidente con el espíritu de las proyecciones de Cárcano. De manera similar a los debates producidos a nivel nacional, los congresales debatieron esta temática identificando las distancias y la falta de comunicación entre los parajes rurales como principales dificultades para la instalación de escuelas.

Dado que el Congreso Pedagógico de Cuyo se producía en el marco del tratamiento del Proyecto de Ley Nacional de Educación Común e Instrucción Primaria, Media y Especial de Ortiz, los ejes del debate se replicaron. En este marco, el congreso cuyano debatió si la creación de las Escuelas de Concentración con Internado era potestad del estado provincial o del estado nacional (Anales del Primer Congreso Pedagógico de Cuyo, 1940; Lacoste 1991; Diario Los Andes, 23/12/1939) y finalmente declaró la aspiración que las autoridades escolares (sin especificar la dependencia nacional o provincial) establecieran estas escuelas en todas las regiones de población diseminada que lo requirieran. El tema de la dependencia fue extensamente debatido, así como lo fue el rol de la escuela respecto a la educación familiar. Pese a que se expresaron desavenencias en estos dos aspectos, no existieron posturas que se plasmaran en propuestas opuestas al alojamiento del estudiantado como alternativa para la escolarización rural, como explicaré enseguida en el apartado 3.2 “La experiencia doméstica imaginada en los proyectos de alojamiento escolar”.

Además del Proyecto de Ley propiciado por Ortiz y las Actas del Congreso de Cuyo, con posteridad a la aprobación de la Ley nº 12.588 El Monitor de la Educación Común publicó varios artículos de distinto tipo sobre el alojamiento escolar. En las ocasiones en que se inauguraron las primeras Escuelas Hogares del CNE la revista reseñó los eventos, reproduciendo los discursos que los funcionarios pronunciaron en cada oportunidad. En el apartado siguiente (3.2) haré referencia a dos de ellos: el artículo “El hogar-escuela Alberto R. Maggi” de 1940, que describió el acto de apertura de la primera Escuela Hogar en San Roque (provincia de Córdoba) incluyendo el discurso del ministro de Justicia e Instrucción Pública, Jorge Coll<sup>11</sup>, y el artículo que se

---

<sup>11</sup> Jorge Eduardo Coll (1882-1967) tuvo una destacada participación en materia de definición de políticas para la niñez y la juventud. Fue presidente del Patronato Nacional de Menores (1931-1938) y Ministro de Justicia e Instrucción Pública durante el gobierno de Ortiz en el periodo 1938-1940. Escribió diversas producciones sobre la problemática de la infancia y fue profesor de derecho procesal y de legislación y procedimientos penales en la UBA y el principal referente de las reformas que constituyeron a la Colonia Hogar Ricardo Gutiérrez como una institución tutelar reconocida a nivel nacional e internacional (Stagno, 2011).

publicó en 1942 ante la inauguración de una Escuela Hogar en El Bolsón (Territorio Nacional del Río Negro), en el que pronunció un discurso el presidente del CNE, Pedro M. Ledesma.

Por otra parte, analizaré un artículo denominado “La acción educacional en el territorio de La Pampa” publicado en la sección “Información Nacional” de El Monitor en 1940. En este texto, y a partir de su visita al Territorio Nacional de La Pampa, el vicepresidente del CNE Sylla Monsegur dejó entrever cuestionamientos respecto a la factibilidad de la implementación de Escuelas Hogares en algunas regiones del país.

Otro documento particularmente relevante es el que produjo la Comisión Didáctica del CNE en 1941, cuando presentó un proyecto para la elaboración de los Programas destinados a las Escuelas Hogares, caracterizando la organización de las actividades y la transformación que implicaba en la experiencia cotidiana de los niños alojados:

En medio en que el niño va a vivir al ingresar en los hogares escuelas es bien distinto de aquel en que antes vivía. Ahora convivirá con niños que no son sus hermanos y estará sometido a la autoridad de personas que no son sus padres. El género de alimentación, la índole del trabajo, las horas de descanso y el tiempo dedicado al sueño diferirán asimismo notablemente.

El trabajo que lleve a cabo estará organizado en forma distinta. Muchas de las prácticas que diariamente ejecutará, antes sólo, tal vez las había realizado, y otras le serán totalmente desconocidas. La convivencia con otros niños le enseñará a compartir la labor diaria (Proyecto de Programas de Escuelas Hogares, Comisión Didáctica, Sección Oficial, El Monitor, 1941, n° 827: 120).

Este documento de la Comisión de Didáctica del CNE producido en 1941 constituye el primer texto oficial donde se describían con claridad las implicancias cotidianas del alojamiento de los niños en el espacio escolar. En el mismo se realizaban propuestas para el abordaje de los contenidos en función de las características de estas instituciones, sosteniendo que las actividades domésticas que se desarrollaban en estas escuelas facilitaban y potenciaban el aprendizaje de los contenidos curriculares.

Por último, para este período resulta relevante un artículo de opinión denominado “Refugio Escolar para hijos de jornaleros rurales” que publicó El Monitor en 1942, bajo la firma de Edith F. Alonso de Marini, maestra de una escuela nacional de Buenos Aires quien posteriormente sería reconocida como autora de libros de lectura. Alonso realizaba una propuesta para el alojamiento de los estudiantes en la escuela restringido a cuatro meses, mientras durara la cosecha de maíz en la que trabajaban las

familias de los niños. Luego de ese plazo los niños continuarían asistiendo a clases desde sus hogares familiares.

En todas estas documentaciones (desde el primer proyecto del CNE en 1932 hasta las primeras evaluaciones sobre su implementación en el año 1942) se encuentran referencias a distintas dimensiones de la domesticidad escolar que operan como indicios de la manera en que el alojamiento de los estudiantes era imaginado en las proyecciones de la época, por lo que me detendré en los mismos en el próximo apartado.

### **3.2. La experiencia doméstica imaginada en los proyectos de alojamiento escolar en la década del '30 (1932-1942)**

En las documentaciones presentadas para el análisis del periodo 1932-1942 se encuentran referencias a las condiciones materiales, la temporalidad y los vínculos que se proyectaban en el alojamiento del estudiantado, con diferentes énfasis en cada caso. Aún cuando en el momento de su enunciación estas referencias se presentaran como regulaciones meramente pragmáticas y secundarias, permiten acceder al modo en que se imaginaba la domesticidad escolar y las experiencias formativas concomitantes: el desarrollo de habilidades y saberes para el trabajo en el campo, la moralización y la producción de identidades nacionales. Si bien se trataba de aspectos profundamente imbricados en el discurso de los documentos, los he diferenciado con el objeto de poder focalizar en cada uno de ellos de manera particular.

#### **3.2.1. La escuela como vivienda: las condiciones materiales del alojamiento en el debate pedagógico de la década del '30 (1932-1942)**

Las condiciones edilicias para el funcionamiento del alojamiento escolar tuvieron una presencia significativa en las documentaciones del período, porque implicaban inversiones presupuestarias y previsiones de mediano plazo. Los elementos que se proponían en torno a la regulación del edificio delineaban las características de la domesticidad que se consideraban deseables en el espacio escolar, en tanto sus características, dimensiones, instalaciones y ubicación promovían o restringían el desarrollo de determinadas prácticas y relaciones.

En los documentos que se produjeron entre 1932 y 1942 la discusión respecto a las condiciones edilicias en las que se alojarían a los alumnos de las escuelas fluctuó entre las proyecciones de grandes obras que preveían la concentración de diversas funciones y actividades en el espacio de la escuela, y las pequeñas locaciones en las que el alojamiento se reducía a las habitaciones en que el estudiantado pudiera simplemente



pernoctar mientras participaba de las clases regulares. Los argumentos esgrimidos oscilaban entre los requerimientos de una propuesta pedagógica integral que incluyera los preceptos del higienismo y una orientación agrarista en el desarrollo de la *educación común*, y las apelaciones al realismo ya que el costo elevado de las obras impediría su ejecución.

En su libro “800.000 analfabetos. Aldeas Escolares”, Ramón Cárcano sostenía que los edificios debían construirse expresamente para el funcionamiento del alojamiento escolar y estar dotados de las aulas necesarias, locales para niños, maestros, personal de servicio, dirección y administración, talleres y campo de experiencia. Los pabellones de dormitorios contendrían la vivienda para el matrimonio docente, independizando las secciones destinadas a varones y mujeres.

Las figuras 2 y 3 ilustran las proyecciones de los edificios destinados para el funcionamiento de estas instituciones, incorporadas por Cárcano en su libro. La ilustración 2 muestra el edificio que se proponía para la Aldea Escolar que se ubicaría en el Territorio Nacional del Neuquén mientras que la ilustración 3 refiere al proyecto a realizar en localidad de Abra Pampa, en la provincia de Jujuy.

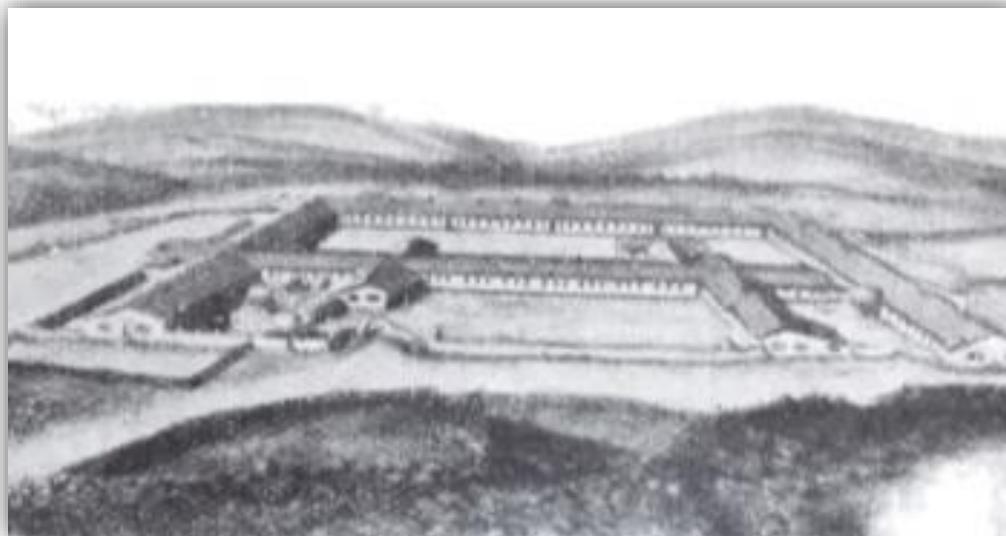
**Figura 2.**

*Proyecto de Aldea Escolar en Neuquén*



Nota: imagen extraída de Cárcano, 1933.

**Figura 3.**  
*Proyecto de Aldea Escolar en Jujuy*



Nota: imagen extraída de Cárcano, 1933.

En ambos casos la dimensión de lo proyectado resulta llamativa: se trata de amplias extensiones de terreno donde se ubican diferentes edificaciones destinadas tanto a los dormitorios, las aulas, los talleres y los campos para la práctica agrícola. Estas características espaciales expresaban el proyecto pedagógico que sustentaba a las Aldeas Escolares: las instituciones educativas se convertirían en el centro de las actividades productivas, donde se nuclearan tanto los estudiantes como sus familias.

Los proyectos de Cárcano implicaban la entrega de 100 hectáreas para la construcción del edificio escolar y las casas de los pobladores que enviarían sus hijos a la escuela, por lo que la cesión de tierras era condición necesaria para su ejecución. De esta manera, la escuela actuaría como centro de atracción disciplinando la fuerza de trabajo y la pequeña propiedad cedida a las familias serviría no sólo como garantía de subsistencia, sino también de la asistencia escolar (Assaneo y Nicoletti, 2018; Teobaldo y García, 2000).

Como he mencionado, en el tratamiento parlamentario de la Ley n° 12.588 el proyecto inicial fue modificado: no se establecieron Aldeas Escolares sino Escuelas Hogares. Esa transformación tenía implicancias edilicias en tanto en la modalidad establecida en la Ley no se preveía el asentamiento de las familias en las inmediaciones del edificio escolar.

Anticipando los cuestionamientos al costo de estas obras, en el debate parlamentario de la Ley n° 12.558 el senador Palacios sostuvo que para el alojamiento

del estudiantado no era necesario propiciar un *edificio de carácter suntuario*. Debía ser una *construcción sencilla* producida con los materiales disponibles en la región en que se ubicara, *en concordancia con el medio* y con las *más elementales condiciones de comodidad* que determinaría para cada clima la Dirección de Arquitectura del CNE (Actas de sesiones de la Cámara de Senadores, 24/06/1937).

El cuerpo de la Ley n° 12588 finalmente aprobada repuso las consideraciones de Palacios respecto a los materiales y las condiciones de comodidad, planteando que los hogares escuelas funcionarían *en locales económicos y sencillos*, que atendieran *las exigencias médico pedagógicas* (Artículo 11, Ley n° 12.558/38). Asimismo se agregó que los Hogares Escuelas se instalarían en lugares higiénicos apropiados, aclaración inteligible sobre la base de la sedimentación del discurso del higienismo pero también de los múltiples diagnósticos de insalubridad de las instalaciones en que funcionaban las escuelas rurales y que se habían incorporado en los informes de Cárcano y Palacios.

Por su parte, el proyecto de la Comisión de Didáctica para la elaboración de los programas que desarrollarían las Escuelas Hogares propuso la incorporación de instalaciones que permitieran el funcionamiento de un amplio abanico de actividades: pileta de natación, campos de ejercicios y juegos corporales; dormitorios para el alumnado, comedor, un salón para entretenimientos y juegos, departamento para director, departamento para empleados y maestranza, servicios sanitarios y baños, cocina y depósito de comestibles; enfermería y oficina para revisión médica para las actividades vinculadas al control de la salud de los niños (Proyecto de Programas de Escuelas Hogares, Comisión Didáctica, Sección Oficial, El Monitor, 1941, n° 827).

La Ley n° 12.588 “de Creación de la Comisión...” había prescrito que las escuelas se instalaran ocupando una superficie de tierra apta para el cultivo. Estas consideraciones expresaban en el plano material un proyecto pedagógico: la norma había previsto que en las Escuelas Hogares se impartiera, además de los programas oficiales que estipulaban las Leyes de Educación Común 1.420 y 4.874, una *enseñanza complementaria* que iniciara a los niños en la educación para el trabajo. Este aspecto también se encontraba presente en las reflexiones que realizó Cárcano, al considerar que el terreno permitiría que a la instrucción elemental se agregaran las *prácticas domésticas y disciplinas rurales, como medio de bastarse a sí mismo y despertar el gusto por los trabajos del campo* (Cárcano, 1933:21).

La intención de que el alojamiento de los estudiantes tendiera a la formación para el trabajo rural se encuentra en distintas documentaciones, expresada por distintos

actores vinculados al campo educativo y en particular al CNE. En la inauguración de la Escuela Hogar en El Bolsón, el Presidente del CNE, Pedro Ledesma señaló que para combatir el despoblamiento de los campos debido a *la atracción de las masas campesinas por las ciudades* no existía ningún mejor medio *que la escuela hogar: la chacra anexa con que contara cada escuela-hogar permitirá hacer prácticos a los niños en las tareas del campo y estimular su inclinación al trabajo* (Escuela Hogar de El Bolsón, Sección Información Nacional, El Monitor, 1942, n° 829/830: 63). En su discurso ligaba los objetivos de las Escuelas Hogares con el arraigo de la población campesina a través la modernización de sus prácticas productivas, señalando que la alfabetización y la asistencia social, desde su perspectiva, podrían solucionarse por otros medios (Escuela Hogar de El Bolsón, Sección Información Nacional, El Monitor, 1942, n° 829/830).

El proyecto de la Comisión de Didáctica del CNE, efectuado para desplegar los programas que desarrollarían las Escuelas Hogares, en concordancia con la Ley n° 12558 de 1938 se propuso un *adiestramiento manual* que les permitiera a sus alumnos la ejercitación necesaria para manejar las herramientas de carpintería, los utensilios de jardinería, los principales útiles agrícolas y aquellos instrumentos de uso frecuente en la vida cotidiana. La Comisión aclaró que estas instituciones no constituían “escuelas de oficios” y que estas actividades tenían un sentido pedagógico, debiendo ser realizadas dentro de una *finalidad puramente educativa, no utilitaria* (Proyecto de Programas de Escuelas Hogares, Comisión Didáctica, Sección Oficial, El Monitor, 1941, n° 827: 125).

Para el desarrollo de estas actividades la Comisión del CNE planteó la necesidad de una superficie amplia de terreno con acceso al agua que permitiera la inclusión de las instalaciones *para huerta; bosque o monte (arboricultura); pradera para ganado (ovejas, vacas, caballos); campo para cereales; granja (cerdos, conejos, gallinas, palomas, patos, abejas)*. Además, la edificación debía contar con un *cobertizo para depósito de las herramientas máquinas de trabajo; galpón para depósito de los productos logrados en la huerta, en el campo, en la granja; galpón o simple cobertizo para trabajos de carpintería, de herrería y de las pequeñas industrias* (Proyecto de Programas de Escuelas Hogares, Comisión Didáctica, Sección Oficial, El Monitor, 1941 n° 827: 125).

Como resulta fácilmente perceptible, la proyección edilicia de la Comisión expresaba un proyecto pedagógico y doméstico ambicioso, que contemplaba los requerimientos pedagógicos para la iniciación en oficios directamente vinculados con la

producción del campo. Sin embargo estos proyectos convivieron con el reconocimiento de las limitaciones que estaba teniendo su implementación, y la propuesta de acciones que pretendían simplemente garantizar el pernocte de los estudiantes para su alfabetización.

Si bien excede a los objetivos de esta Tesis realizar un análisis detallado de las instituciones que efectivamente se ejecutaron bajo la previsión de la Ley n° 12.588 de 1938, recuperaré algunas referencias a las experiencias de alojamiento que se desarrollaron en este período con el objeto de dar cuenta cómo, bajo el ejido del CNE, se implementaron distintas formas de alojamiento bajo condiciones edilicias desiguales.

La figura 4 muestra la imagen de la Escuela Hogar inaugurada en la provincia de Córdoba, en un edificio que había sido donado al CNE por un particular: en las reseñas de su inauguración se destaca la amplitud y comodidad del edificio (El hogar-escuela Alberto R. Maggi, Sección Información Nacional, El Monitor 1940, n° 805). En la figura 5 se retrata el edificio de la Escuela Hogar de El Bolsón, en ocasión de su inauguración en 1942; aunque con diferentes lenguajes arquitectónicos, los dos edificios son amplios y evidencian la capacidad de albergar las distintas actividades domésticas y de enseñanza que se desarrollaban en estas instituciones.

**Figura 4.**  
*Hogar-escuela Alberto R. Maggi*



Nota: Escuela Hogar inaugurada en 1940 en la provincia de Córdoba. Fuente: El Monitor, 1940 n°805.

**Figura 5.**  
*Escuela Hogar de El Bolsón*



Nota: Escuela Hogar de El Bolsón, Río Negro, inaugurada en 1942. Fuente: El Monitor, 1942, n° 829/830.

En convivencia con estas Escuelas Hogares amplias y cómodas existieron experiencias de alojamiento dependientes del CNE denominadas Internados o Albergues Escolares, que funcionaron en condiciones de mayor precariedad, que eran frecuentemente mencionados en contraste con las nuevas escuelas hogares creadas bajo la Ley n° 12.588.

En efecto, en el discurso de inauguración de la Escuela Hogar de El Bolsón el Subsecretario de Justicia e Instrucción Pública y Presidente de la Comisión Nacional de Ayuda Escolar, Enrique Gómez Palmés, diferenciaba claramente la infraestructura del flamante establecimiento respecto de los *pequeños internados* que funcionaban en las provincias y en los territorios nacionales, creados *por la preocupación y a veces hasta sacrificio* de los Directores de las escuelas, *por la iniciativa local o fomentados por las Inspecciones Seccionales* del CNE. En su alocución mencionó que en ese momento se encontraban en funcionamiento Internados en las provincias de Santa Fe, Chubut, La Pampa y Mendoza (Gómez Palmés, Sección Informaciones Ministeriales, Boletín del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, 1942 n° 23: 162).

Los Internados constituían un *aspecto vital para la subsistencia y arraigo de la escuela* en aquellos lugares en que numerosos niños no podían concurrir por la distancia y la ausencia de medios de transporte. Estos *pequeños internados* con capacidad para 20 o 30 niños eran generados por la iniciativa de los docentes de estas instituciones

educativas que habían procurado solucionar el problema *con la decidida colaboración de los vecindarios*, y habían solicitado el concurso de la Comisión Nacional de Ayuda Escolar que había *recibido auspiciosamente la iniciativa* (Circular n° 23 Organización de pequeños internados, Sección Circulares de la Inspección General de Territorios, El Monitor, 1941, n° 823: 73).

Si bien no he encontrado imágenes de estos *pequeños internados* rurales, alocuciones de los funcionarios como la recién citada indican que estas instituciones se desarrollaban en las edificaciones existentes o construidas con la colaboración del vecindario en regiones en las que la carencia de locales era notoria. De lo anterior se deriva que el alojamiento del alumnado en el espacio escolar se desarrolló bajo condiciones edilicias marcadamente diferentes dentro de una misma jurisdicción, lo que era reconocido por las autoridades como un limitante serio para la expansión de la oferta educativa.

Si bien la instalación de un edificio con características arquitectónicas urbanas era entendida como una “presencia civilizadora” en la campaña (Assaneo y Nicoletti, 2018), los cuestionamientos al costo que implicaban se reiteraron en este periodo. En ese sentido el funcionario recién citado reclamaba pero al mismo tiempo justificaba la existencia de los Internados precarios en tanto las Escuelas Hogar tenían un *elevado costo*: los *recursos limitados* con que contaban en el CNE dejaban *en pie el problema en muchas regiones* (Circular n° 23 Organización de pequeños internados, Sección Circulares de la Inspección General de Territorios El Monitor, 1941, n° 823: 72).

Uno de los vicepresidentes del CNE, Sylla Monsegur, cuestionó explícitamente la factibilidad de la implementación de las Escuelas Hogar en un artículo denominado “La acción educacional en el territorio de La Pampa” en el que afirmó que su creación resultaba un *medio costoso* que requería una atención especial, con servicios adecuados, cuyo sostenimiento requería *un presupuesto de cifras fantásticas* (Monsegur, La acción educacional en el territorio de La Pampa, El Monitor, 1940, n° 805:101).

Monsegur planteó la necesidad de que las empresas construyeran los edificios de las escuelas destinadas a los hijos de sus empleados. Esta opción se había debatido en la década de 1930 y había quedado regulada en la Ley n° 12588 de 1938, aunque tendía a garantizar la alfabetización de niños y adultos sin atender a los otros objetivos que se proponían desde las Escuelas Hogar, vinculados con la asistencia social y la inclusión de una propuesta de formación agrarista.

En este periodo, los cuestionamientos respecto a los edificios que alojaban a los niños rurales se focalizaron en los aspectos presupuestarios más que en aquellos ligados a las experiencias educativas, que parecían encontrarse exentas de críticas. A partir de las primeras discusiones que propusieron el establecimiento de Aldeas Escolares se pasó rápidamente a las Escuelas Hogar que requerían condiciones materiales más accesibles y que evitaban la disputa vinculada con la posesión de la tierra. Las Escuelas Hogares convivieron con pequeños internados que proveían condiciones edilicias sólo para el pernocte de los estudiantes, sin el abordaje que presuponía el proyecto pedagógico agrarista y de asistencia sanitaria y social.

### **3.2.2. Tiempo y escuela: el periodo de alojamiento y la agenda diaria en el debate pedagógico de la década de 1930 (1932-1942)**

En este apartado analizo dos aspectos relativos a la temporalidad en el alojamiento del estudiantado: los periodos de alternancia entre la escuela y el hogar familiar (por cuánto tiempo permanecerían internados los estudiantes en la escuela) y los tiempos destinados al desarrollo de distintas actividades en cada periodo de residencia escolar.

En la definición de los periodos se encontraban en juego los plazos para que los estudiantes desarrollan las actividades cotidianas en la escuela y en sus hogares familiares: de qué prácticas productivas, de qué celebraciones, de qué prácticas alimentarias participarían o dejarían de participar, y en relación a qué comunidades lo harían. Sin embargo, la discusión sobre la alternancia del estudiantado tenía una presencia acotada en las documentaciones. Las referencias a la manera en que las actividades domésticas se organizarían dentro del periodo de residencia de los estudiantes resultaban aún más breves, a pesar que definían la vida cotidiana de los estudiantes y las experiencias formativas que se esperaba generar.

#### **3.2.2.1. El periodo de alojamiento: la alternancia entre la escuela y las familias**

Las distintas voces que se expresaron en los debates pedagógicos de este período fueron unánimes: los estudiantes alojados en las escuelas debían regresar a sus residencias familiares una vez al año, al menos, al finalizar el ciclo lectivo. Tanto en el libro “800.000 Analfabetos...” de Ramón Cárcano como en la Ley nº 12. 588 de 1938 se establecía que al terminar cada curso anual, los alumnos se retirarían de las escuelas para convivir con sus familias. Aunque el receso anual era la única referencia explícita respecto a los periodos de alternancia entre la escuela y la residencia familiar, es un



aspecto que diferenciaba a las Escuelas Hogares de otras instituciones que desarrollaban el alojamiento de niños, como las instituciones destinadas a *menores* tutelados por el Estado.

En 1939 el Congreso Pedagógico de Cuyo debatió también sobre los periodos de alojamiento, refiriendo los distintos oradores al rol de la escuela y la familia en la educación de los niños como trasfondo de esta cuestión organizativa temporal. Uno de los congresales por la provincia de San Juan, Silvino Martínez<sup>12</sup>, concurrió al evento como representante de la Iglesia Católica y allí planteó que la escuela debía *respetar el sentimiento familiar, el derecho que tiene el padre sobre el hijo* (Anales del Congreso Pedagógico de Cuyo, 1939: 71).

Para Martínez, el alojamiento escolar *arranca al hijo del lado de sus padres* por lo que el niño sufriría la ausencia, el *trasplante, la desvinculación con el afecto familiar*. A su juicio si esa desvinculación se prolongaba varios años consecutivos podía ser *profundamente nefasto* para el *cariño y sentimiento de la familia*, aunque era necesario aceptar el sacrificio *en aras de las finalidades que se persiguen con la separación* y no renunciar en absoluto a este tipo de escuela (Anales del Congreso Pedagógico de Cuyo, 1939: 72). En definitiva la postura de la iglesia reflejada en estas afirmaciones permite apreciar el acuerdo de dicha institución respecto a la creación de este tipo de escuelas, aun con objeciones ligadas a una pérdida de la influencia de las familias en el proceso educativo.

Las implicancias negativas del internado en la separación familiar fueron reconocidas, pero relativizadas, por los demás congresales. Otro de los asistentes al evento, Álvarez Calderón, afirmó que el *inconveniente del aislamiento familiar* no sería intenso, porque el periodo de internación se situaba en ocho meses, por lo que los estudiantes convivirían con sus familias durante el resto del año, por lo que el vínculo con la familia y el contexto doméstico de los niños se sostendría al permanecer durante una tercera parte del año en sus hogares (Anales del Congreso Pedagógico de Cuyo,

---

<sup>12</sup> Silvino Martínez (1898-1961) promovió desde San Juan la creación y crecimiento de la Acción Católica Argentina y en 1946 fue nombrado obispo auxiliar de la diócesis de Rosario. Fue detenido en el bombardeo de la Plaza de Mayo y tras el derrocamiento de Perón asumió la diócesis de San Nicolás de los Arroyos en 1954, hasta que en 1959 el papa Juan XXIII lo trasladó a la diócesis de Rosario (extraído de la página web del Arzobispado de Rosario: <https://delrosario.org.ar/silvino-martinez/>).

1939: 72). Además, en las intervenciones se mencionó como aspecto morigerante del impacto negativo el hecho de que en los internados los niños podían recibir visitas.

Respecto a este último aspecto cabe destacar que el modelo de Escuela de Concentración con Internado propuesto en este evento implicaba la apertura de un único establecimiento educativo al que asistiera la población que residía en un amplio territorio: se proponía alcanzar a poblaciones que residían a una distancia de más de 200 kilómetros de la escuela, en regiones en las que mayoritariamente no existían caminos pavimentados ni medios de transporte con tracción motora. Teniendo en cuenta las distancias y las dificultades para la movilidad (el caballo como medio de transporte predominante en la región puede recorrer entre 30 y 45 kilómetros diarios), pese a los discursos que lo presentaban como opción, la previsión sobre las visitas familiares parecía improbable para una parte del estudiantado.

En el “Proyecto de Ley Nacional de Educación Común e Instrucción Primaria, Media y Especial” que se presentó para el debate parlamentario en 1939 se reiteró el receso anual como criterio de organización del alojamiento escolar, sin embargo en este caso el criterio se definía explícitamente en oposición a otra institución destinada al alojamiento de la niñez pobre. La diferenciación entre los “pequeños internados” que funcionarían bajo las disposiciones de la Ley nº 12.558 y las Colonias Hogar que funcionarían bajo la dependencia del Patronato Nacional de Menores, tenía una expresión en la dimensión temporal en este proyecto: mientras para el funcionamiento de las Escuelas Hogar se explicitaba la alternancia entre escuela y familia, para las Colonias Hogar no se había contemplado tal instancia.

En la inauguración de la primera Escuela Hogar en la provincia de Córdoba, el Ministro de Instrucción Pública Jorge Coll se refirió a la diferenciación institucional planteada en el proyecto de ley, explicando que las Escuelas Hogar se encontraban destinadas a los niños a quienes se les dificultaba asistir a la escuela por las distancias o por los obstáculos de la geografía: eran *pobres pero de hogares bien constituidos*.

Por su parte, las Colonias-Hogar se destinaban a los *niños del campo* que se encontraban en condiciones de vida paupérrimas, en *viviendas miserables, donde la falta de higiene y la promiscuidad es tal que sería absurdo llamar hogar a semejantes hacinamientos humanos*. Estos niños no asistían a la escuela debido al abandono y la indolencia de las personas adultas a su cargo; por ello en estas instituciones se preveía que, además de los contenidos escolares, se les enseñarían oficios *ejerciendo sobre ellos*

*la tutela necesaria hasta la edad, al menos, de 18 años* (El hogar-escuela Alberto R. Maggi, Sección Información Nacional, El Monitor, 1940, n° 805).

Para fundamentar esta diferenciación institucional, Coll afirmaba que esta segunda población infantil era numerosa en el país, y que su existencia parecía ignorarse cuando se planteaba que los niños debían vivir en su hogar, que era necesario que regresaran con sus familias al terminar el año escolar, o que no correspondía al Estado proveer la alimentación eximiendo a los padres de su responsabilidad sobre sus hijos (El hogar-escuela Alberto R. Maggi, Sección Información Nacional, El Monitor, 1940, n° 805).

En algunas publicaciones se propuso una organización alternativa para las temporadas de alojamiento de los alumnos en las instituciones educativas dependientes del CNE. En el artículo que la docente y escritora Edith F. Alonso de Marini publicó bajo el título “Refugio Escolar para hijos de jornaleros rurales” en 1942, por ejemplo, realizó una propuesta que se diferenciaba principalmente por el periodo en que se alojarían los niños en la escuela.

Alonso de Marini propuso crear escuelas que albergaran a los niños durante los cuatro meses (de marzo a junio) en que los padres migraban desde Baigorria a otras localidades de la Provincia de Buenos Aires para trabajar en la cosecha del maíz. El hecho de los niños permanecieran alojados en la escuela durante ese periodo constituía una forma de atender a dos situaciones que la autora consideraba problemáticas. Por una parte, se refería a las dificultades de orden didáctico que producía que los niños interrumpieran su asistencia a clases a mediados de marzo y se reintegraran en agosto. Además de eso, el alojamiento temporario de los niños en el espacio escolar evitaba que los niños participaran de la actividad de cosecha.

Alonso se detenía en las condiciones de las habitaciones en que residirían durante ese periodo de cosecha (precarias, bajo situaciones de hacinamiento y promiscuidad), las duras condiciones de trabajo, las deficiencias de la alimentación, y la realización de situaciones festivas en las que se generaban *lecciones de dudosa moral* (Alonso, Refugio Escolar para hijos de jornaleros rurales, El Monitor, 1942, n° 838-839-840). Sin embargo, su cuestionamiento a la domesticidad familiar se restringía al periodo en que se desarrollaba la cosecha, ya que para el resto del año Marini proponía que los niños residieran con sus familias. Este proyecto permitía atender a las características de la *población golondrina*, aunque resultaba difícil de extender a las poblaciones rurales dispersas.

### 3.2.2.2. Tiempo de escuela: la organización de la agenda diaria

La organización temporal de las actividades cotidianas que se producirían mientras los niños estuvieran alojados fue uno de los aspectos que menor atención recibió en los debates de esta época. Al respecto recupero lo planteado por el Senador Alfredo Palacios en su intervención parlamentaria, el proyecto de la Comisión de Didáctica del CNE y la propuesta de Alonso de Marini en torno a los Refugios Escolares.

En su discurso en la Cámara de Senadores, Palacios vinculó el empleo del tiempo extra-clase con los objetivos pedagógicos de orientación agrarista. Citando a José María Sarobe<sup>13</sup>, quien había señalado que *las tareas de la granja, de la huerta, el cuidado de los animales de labor*, no podían *quedar librados a las intermitencias de un breve horario de clase*, Palacios advirtió que *la verdadera escuela agraria* era aquella que se desarrollaba bajo la modalidad de *internado* (Actas de sesiones de la Cámara de Senadores, Congreso de la Nación: 24/06/1937), ya que la educación agrícola solo podía desarrollarse mediante la participación en las actividades productivas, sin fragmentarse por los recesos semanales.

La propuesta de Alonso de Marini para crear Refugios Escolares incorporó algunas especificaciones relativas al uso del tiempo diario en que los estudiantes permanecerían en la escuela, más allá de las horas destinadas al desarrollo de las clases. En el *plan sintético* en el que consignaba los horarios para cada actividad estipulaba dos horas diarias de trabajo por grupos en huerta, gallineros, jardín, horno de pan, lavadero, sala de planchado y costura. El tiempo destinado a estas actividades tendría por objetivo:

Enseñar la economía doméstica para vencer la apatía criolla enemiga del remiendo y el zurcido, mejorar la cocina del hogar pobre enseñando el valor nutritivo de los alimentos –en forma práctica-. Familiarizar al niño con el árbol, la flor y la huerta para evitar el triste espectáculo del rancho solo, quemado por el sol y azotado por el viento. Práctica vida higiénica

---

<sup>13</sup> El coronel José María Sarobe (1888-1946) ocupó cargos militares de la mayor jerarquía durante los gobiernos de Uriburu y Justo (1930-1938), expresando la emergencia del nacionalismo popular en interior del ejército de Justo (Puiggrós y Bernetti, 1993). Publicó varios libros y trabajos cuya temática se desarrolla desde tópicos estrictamente militares hasta aspectos de la historia argentina y la educación como problema social y vinculado a la estructura productiva nacional. Se interesó particularmente por la situación de la región Patagónica y en el campo educativo se destaca su producción “Hacia la nueva educación: ensayo sobre la escuela y el problema económico social” (1937). Sobre su perspectiva pedagógica puede consultarse Puiggrós (2003).

enseñando a usar el jabón y el cepillo y a no tener miedo al agua (Alonso, Refugio Escolar para hijos de jornaleros rurales, *El Monitor*, 1942, n° 838-839-840: 127).

Este fragmento permite apreciar que el papel del docente se asociaba a la transmisión de valores morales vinculados con el fomento de hábitos saludables. En estas recomendaciones se mencionaban específicamente los efectos morales de la racionalización de la dieta, la contribución del alojamiento escolar para la formación de personas capaces de moderarse en las pasiones y los apetitos (Almada, 2017).

En el proyecto que fundamentó el Programa de Escuelas Hogares realizado por la Comisión Didáctica del CNE en 1941 se especificó que el desarrollo de actividades domésticas por parte de los estudiantes era un aspecto relevante del alojamiento escolar. Un aspecto interesante en términos temporales es que se proyectaba que el aprendizaje de los contenidos curriculares y el desarrollo de las actividades domésticas constituirían procesos simultáneos; es decir que en vez de diferenciar en tiempos y espacios discretos, en esta propuesta se tendió a la integración de la enseñanza curricular y la domesticidad. En las *diversas especies del trabajo diario* el niño adquiriría *el conocimiento de las cosas*, y mediante la *observación y la experimentación* iría perfeccionando sus conocimientos:

La modesta función de la cocina suministra múltiples temas conexos con diversas ciencias y da motivo para avivar el espíritu de observación y para adquirir nociones científicas. Así, independiente del valor que tiene para el hombre la higiene de la alimentación, surge espontáneamente el deseo de conocer ciertas nociones de aritmética, de física, de química, de geografía, de ciencias naturales, de actividades comerciales e industriales, si el maestro orienta hábilmente la actividad del niño (Proyecto de Programas de Escuelas Hogares de la Comisión Didáctica, Sección Oficial, *El Monitor*, 1941 n° 827: 122).

En la propuesta que realizaba la comisión, la enseñanza se veía potenciada por la participación de los estudiantes en las actividades de la vida doméstica escolar, y por esta vía se pensaba un proyecto que integraba dichas tareas con aquellas propiamente “escolares”, y por tanto los espacios y tiempos se traslapaban.

En las escasas referencias a la organización temporal que he podido hallar en este periodo, el tiempo asignado a la vida doméstica tenía un sentido explícitamente formativo: permitía la participación en prácticas agropecuarias, y en algunos casos

(como la Comisión de Didáctica del CNE), se mencionaba el potencial pedagógico de estas actividades para los contenidos a abordar en las aulas.

En todos los casos aunque con distinto énfasis, lo que se proponía era transformar las prácticas domésticas familiares mediante la participación de los estudiantes en las actividades desarrolladas de manera alternativa en el espacio escolar: de esta manera, el proyecto civilizatorio de la escuela mantenía su vigencia, ya que los saberes y prácticas de las comunidades de origen de los estudiantes eran descriptos como inapropiados por su irracionalidad, falta de moral u otros atributos, según el caso. Una ventaja de los alojamientos escolares radicaba en que, a diferencia de las limitaciones que encontraba la enseñanza de la economía doméstica como contenido curricular en las escuelas comunes donde se veía restringido por las dificultades para su implementación práctica, los tiempos de internado permitían un despliegue de dichas actividades.

Por otra parte, en la definición de los periodos de alternancia anuales entre las escuelas y las residencias familiares, los documentos de la época permiten advertir una diferenciación entre las instituciones que tutelaban a los *menores* y aquellas destinadas al cumplimiento de la *educación común*. En los debates se señaló recurrentemente que las Escuelas Hogares debían permitir a los estudiantes sostener el vínculo con sus familias, aun cuando se les reconocieran déficits formativos, cuestión que era impedida en los casos de instituciones de tutela estatal. Esta vertiente civilizatoria es la que diferencia el sentido otorgado a los tiempos de estadía con las familias respecto de propuestas posteriores, como fueron las Escuelas de Alternancia que van a desarrollarse a partir de la década del '70 en nuestro país, ya que allí los periodos de residencia en las familias adquirieron un sentido formativo que buscaba articular el aprendizaje producido en el espacio escolar con los saberes emergentes de las prácticas productivas de las familias (Coelho, y da Silva, 2014; Miano, 2019; Miano y Lara Corro, 2018).

### **3.2.3. Convivir en la escuela: los vínculos y el alojamiento en el debate pedagógico de la década de 1930 (1932-1942)**

En el análisis de los vínculos escolares presentes en las documentaciones emergen dos aspectos significativos: por una parte, el número de personas –en particular de estudiantes- que debían convivir en el espacio de la escuela; y por otra parte la manera en que se entendieron los efectos formativos de esa convivencia cotidiana.

En el capítulo anterior explicaba que el número de estudiantes alojados en el espacio escolar había sido objeto de debate en el periodo 1880-1930. En ese momento constituía un aspecto central en las discusiones, en tanto era el criterio que diferenciaba los grandes internados (cuestionados por su semejanza con las instituciones medievales) y los sistemas tutoriales (que permitían desarrollar vínculos de proximidad afectiva y formativa). Tanto los detractores del alojamiento escolar como sus auspiciantes tomaban la cuestión numérica como un eje en sus argumentaciones; en el periodo 1932-1942, en cambio, este tema perdió centralidad. Aunque existieron excepciones (como la propuesta de Ley impulsada por Ortiz) en el debate que se produjo en la década del '30 el número de estudiantes se asoció más con la factibilidad económica de su implementación que con sus efectos formativos.

En su libro “800.000 analfabetos. Aldeas escolares”, Cárcano propuso concentrar a la población dispersa en instituciones que alojaran entre 100 y 1.000 estudiantes internos, es decir alojamientos concebidos para albergar poblaciones numerosas. Por su parte Palacios, en sus intervenciones en el debate parlamentario, no realizó referencias a este aspecto y tampoco fue un tema abordado en la Ley 12.588 “de Creación de la Comisión...”. En esta ley no se explicitó el número de alumnos internos que albergarían los Hogares, por lo que quedó sin regulación un aspecto que había constituido un eje central en los cuestionamientos sobre el alojamiento escolar a principios de siglo.

Los datos que pude hallar respecto a la ejecución de las Escuelas Hogar y los Internados no resultaron esclarecedores respecto a las matrículas con las que funcionaron. La matrícula de estas instituciones era disímil, oscilando entre 40 y 110 alumnos internos en distintas experiencias; tampoco fue posible establecer una correspondencia directa entre el modelo institucional (Internado o Escuela Hogar) y el número de estudiantes (El Monitor, 1940 n° 805; Boletín Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, 1942; El Monitor, 1941 n° 823; S. y H.M., 2012, n° 101). A pesar de ello, estos datos permiten excluir la implementación de los grandes internados que preveía Cárcano (con matrículas de hasta 1000 alumnos), al menos en esta primera etapa de implementación.

El cuestionamiento al número de internos como un aspecto relevante a considerar en la propuesta pedagógica para los contextos rurales emerge en el “Proyecto de Ley Nacional de Educación Común e Instrucción Primaria, Media y Especial” de 1939. Como ya he mencionado, en este proyecto se diferenciaban las Escuelas Hogar y

las Colonias Hogar: para las primeras se estipulaba una matrícula no mayor a 35 niños, mientras que para las segundas no se estipulaba un número de internos, aunque se reiteraban las referencias a las numerosas poblaciones de niños que se encontraban en condiciones de ingresar a estas instituciones (Ley Nacional de Educación Común e Instrucción Primaria, Media y Especial. Proyecto del Poder Ejecutivo de la Nación, El Monitor, 1939, n° 800).

El número previsto para las Escuelas Hogar en el Proyecto de 1939 era significativamente menor que la matrícula planificada en los grandes internados que proponía Cárcano en su libro, y el criterio adoptado parece asemejarse más a los pequeños grupos que se proponían en el alojamiento tutorial de principios de siglo (entre 10 y 12 niños), aún cuando se trataba de grupos más numerosos. De manera coincidente, en el discurso que el Ministro de Instrucción Pública Jorge Coll pronunció en inauguración de la Escuela Hogar de Córdoba explicaba que en las Escuelas Hogar destinadas a los niños *pobres, pero de hogares bien constituidos*, no era *conveniente aglomerar los alumnos ni tampoco ampliar sus edificios*, y que siempre sería preferible fundar otras, *antes que convertirlas en un internado numeroso* (El hogar-escuela Alberto R. Maggi, Sección Información Nacional, El Monitor 1940, n° 805).

En su proyecto para la elaboración de los programas destinados a las Escuelas Hogar, la Comisión Didáctica del CNE se detuvo en los vínculos interpersonales que entendió como propios de estas instituciones. La Comisión advirtió que las Escuelas Hogar suponían vínculos por fuera del parentesco y el hogar, por lo que a partir de su ingreso el niño conviviría con pares que no eran sus hermanos y estaría *sometido a la autoridad* de personas que no eran sus padres. Las actividades diarias se verían transformadas en tanto *el trabajo* que llevaría a cabo *estaría organizado en forma distinta* (Proyecto de Programas de Escuelas Hogares, Comisión Didáctica, Sección Oficial, El Monitor, 1941, n° 827: 120).

La Comisión identificó así transformaciones en las relaciones tanto con adultos como con otros niños implicadas en el desarrollo de las actividades domésticas, lo que en términos formativos suponía aprender a *compartir la labor diaria*. Este hecho fue pensado como un aspecto que permitía una “intensificación de la tarea educativa”: los efectos que se le adjudicaban a esta intensificación se articulaban con la argentinización, el arraigo al campo y la moralización.

En su discurso parlamentario, el senador Alfredo Palacios recuperó el planteo de Sarobe considerando que en estas escuelas *la influencia educativa* se beneficiaba *con la*



*acción recíproca de los niños viviendo en comunidad, a través de la emulación, el ejemplo, la amistad.* Los vínculos fueron así pensados como estímulos de índole moral, *generadores de nuevos esfuerzos que tienden al perfeccionamiento de las cualidades que distinguen a cada ciudadano* (Actas de sesiones de la Cámara de Senadores, Congreso de la Nación: 24/06/1937).

En este mismo sentido la Comisión Didáctica en su proyecto enfatizó las implicancias formativas de las Escuelas Hogar en las que, a diferencia de las escuelas “comunes”, los niños y sus maestros no estaban juntos durante cuatro horas por día sino que convivían en un mismo establecimiento educativo: *de día y de noche, en los días de trabajo y en los festivos, siempre está el educando bajo la custodia de sus maestros* (Proyecto de Programas de Escuelas Hogares, Comisión Didáctica, Sección Oficial, El Monitor, 1941, n° 827: 123). El efecto de los docentes como modelos en el desarrollo de actividades domésticas multiplicaba, así, la acción educadora recíproca dada por la convivencia entre pares.

En el Proyecto para la elaboración de programas de la Comisión Didáctica del CNE, el sentimiento nacional y la educación ética se derivarían de la convivencia prolongada en las Escuelas Hogares, donde el Estado asumía la responsabilidad de *encargarse íntegramente de la educación moral del niño colocándolo en un ambiente en que a cada paso debe ejercitar actos que conducen a una verdadera educación moral* (Proyecto de Programas de Escuelas Hogares de la Comisión Didáctica, Sección Oficial, El Monitor, 1941, n° 827: 123).

La educación ética del niño en las escuelas hogares era *la consecuencia del ambiente moral* que lo rodeaba, de la lección que resultaba de los hechos: *Quien respira en una atmósfera de trabajo, de orden, de probidad; por sugestión, por contagio, sin que medien exhortaciones tiende a ser laborioso, ordenado y probo* (Proyecto de Programas de Escuelas Hogares de la Comisión Didáctica, Sección Oficial, El Monitor, 1941, n° 827:124). El ejercicio de estos *modestos principios de urbanidad*, conduciría *fácilmente a la práctica de verdaderas virtudes* que desembocarían finalmente en el sentimiento nacional:

Se empieza por tener ciertas atenciones con el alumno con quien se está más en contacto y por el camino del compañerismo, ampliando y acrecentando los sentimientos, se llega a la verdadera solidaridad con grupos más numerosos de personas. Y ya se sabe que esa es la guía que ha de conducir a un sentimiento más amplio, más depurado: el amor a la

Patria (Proyecto de Programas de Escuelas Hogares de la Comisión Didáctica, Sección Oficial, El Monitor, 1941, n° 827: 123).

El maestro constituía la referencia infantil para la orientación moral, a la que se caracterizó por el *hábito de trabajo*, el *amor por la vida sencilla* y la *dignificación de las labores modestas*, que derivaría por proyección en el sentimiento de pertenencia nacional. La participación en actividades domésticas en la Escuela Hogar resultaba así una vía de inculcación de valores y conocimientos específicos, atravesados por diferencias de género:

La fabricación de pan, de manteca, de queso, de dulces, de conservas; la preparación de frutas secas; la conservación de la carne; la fabricación de velas, de jabón; el cuidado y la cría de aves domésticas; la obtención de la miel; la costura, el lavado, el planchado, el hilado, la tejedura de la lana o del algodón; son artes manuales propias del ama de casa, de la señora del hogar, especialmente en los medios rurales, que tendrán un tiempo fijado en el programa de acuerdo con la importancia que poseen para las educandas, por el valor económico de tales actividades, por la importancia moral que su realización entraña y porque contribuyen a que sea más llevadera, más agradable la vida de los hogares modestos (Proyecto de Programas de Escuelas Hogares de la Comisión Didáctica, Sección Oficial, El Monitor, 1941, n° 827: 123).

En el Congreso Pedagógico de Cuyo de 1939 también se desplegaron argumentos en torno al efecto educativo de las relaciones construidas en la escuela para el desarrollo de la identidad nacional, planteando explícitamente el problema de la argentinización de las zonas de fronteras. Como resultado de la convivencia prolongada, el alojamiento escolar tendría la ventaja de *crear una comunidad de hondas raíces* que podría rectificar la influencia de las familias provenientes de otros países. En las zonas limítrofes del país en que un porcentaje elevado de la población no era argentina, la escuela debía *formar nacionalidad contrarrestando la influencia directa de la familia*: debiendo *no solo neutralizar sino anular aquellas corrientes extrañas a la homogeneidad de la nacionalidad* (Diario Los Andes, 23/12/1939).

Como he mencionado en el capítulo 2, sobre este aspecto se había pronunciado Francisco Berra a fines del siglo XIX, cuestionando la eficacia de los internados uruguayos para forzar el sentimiento nacional y desbrasileñar las poblaciones próximas a la frontera. Berra sostuvo que en las regiones en que habitaba una población extranjera numerosa existía *una atmósfera* que lo penetraba todo, y *una fuente absorbente* que todo lo atraía y asimilaba. Por ello, las escuelas de internos serían invadidas por estas influencias exteriores a través de los propios estudiantes: manteniendo *el espíritu de los*

*brasileritos que están dentro, y poco podrá si no llega hasta el corazón de los maestros en el aire que estos respiren.* Para Berra la mayor parte de los esfuerzos de los docentes se verían frustrados y los resultados parciales serían neutralizados fuera de la escuela, *en cuanto los alumnos vuelvan al centro de sus afecciones* (Berra, Las granjas-escuelas y los internados, El Monitor, 1888, n° 142: 53).

Como es posible apreciar a partir de lo dicho hasta aquí, durante la década del '30 el número de niños internos deja de ser un eje relevante en el debate pedagógico, aún cuando se encuentran algunas referencias que lo problematizan. Los cuestionamientos por sus efectos formativos negativos pierden lugar mientras a la convivencia institucional se le asignan efectos positivos por quienes lo enuncian, fundamentalmente vinculados con el desarrollo moral y el sentimiento nacional.

### **3.3 La dimensión formativa de la domesticidad imaginada**

En el marco de la crisis del '30 el alojamiento escolar obtuvo un grado de consenso que no había conseguido en las décadas anteriores, por lo que los cuestionamientos que se formularon se vincularon más con la factibilidad de su ejecución que con los efectos formativos de estas instituciones. Las relaciones y experiencias resultantes de la convivencia que se produciría en estas instituciones permitirían una “intensificación” de la dimensión formativa de la escuela, vinculada con el fortalecimiento de la identidad nacional y la incorporación de pautas asociadas a la modernización del campo.

El ámbito de lo doméstico constituyó un aspecto relevante en tanto se encontraba asociado a las actividades productivas de las unidades domésticas familiares, al cuidado de sí y de los convivientes, a las pautas de higiene, salud y alimentación. La incorporación de las instalaciones para el desarrollo de prácticas agrícolas constituye una línea de continuidad desde las primeras formulaciones sobre el alojamiento escolar que realizó el Inspector Raúl B. Díaz a fines del siglo XIX, presentadas en el capítulo anterior, que en este período se vieron prolongadas.

Los debates oscilaron entre los proyectos que proponían abordar estos objetivos mediante distintas iniciativas, y aquellos que pretendían garantizar la alfabetización básica en el campo y consideraban que las Escuelas Hogar (y más aún las Aldeas Escolares) resultaban financieramente irrealizables. La dimensión edilicia constituía un aspecto central en el debate de este período, produciéndose una transformación considerable de lo que resultaba imaginable en el términos de las proyecciones edilicias:

si a fines del siglo XIX y primeras décadas del siglo XX las instituciones educativas destinadas a la expansión de la *educación común* en la campaña eran proyectadas a partir de condiciones materiales modestas como carpas y casillas de escuelas ambulantes, en este período se proyectaron amplias instalaciones, aun cuando los propios miembros del CNE fueron en ocasiones escépticos respecto a su concreción.

Las maneras en que se desarrolló el alojamiento escolar fueron desiguales, incluso en el marco del CNE. Al mismo tiempo que se iniciaban las experiencias de las Escuelas Hogares construidas o adaptadas ad hoc, se sostuvieron experiencias mucho más precarias, propiciadas desde la organización de los vecindarios y maestros de las escuelas. Cuáles fueron las tramas de relaciones y las consideraciones que permitieron el desarrollo de un tipo u otro de experiencia de alojamiento (quiénes intervinieron en cada caso, qué consideraciones se desarrollaron en torno a los lugares en que se localizaron las escuelas) son aspectos merecen estudios de caso específicos y resultan relevantes para comprender los procesos de institucionalización de las escuelas en las zonas rurales.

En la década del 30 también perdió centralidad el debate sobre el periodo de alojamiento de los alumnos en las escuelas, aspecto relevante para comprender la relación de las instituciones educativas con las familias en sus dimensiones formativas. En las discusiones que se oponían a los internados a fines del siglo XIX se mencionaba el derecho de las familias a orientar la educación de los hijos, pero en la década del '30 prácticamente nadie discute el derecho del Estado a intervenir en este aspecto, al menos en las publicaciones registradas públicamente (oficiales, debates parlamentarios). En este periodo también se consolida la idea de que es responsabilidad del Estado la asistencia social de los niños a través de la institución escolar: la preocupación central por la alfabetización se articula de manera más compleja con las labores de asistencia, la formación moral y la nacionalidad que van dado lugar a debates específicos.

En este sentido, en las propuestas de alojamiento escolar propuestas por el inspector Díaz a fines del siglo XIX, se consideraba que los motivos de internación se vinculaban con las características rurales de su residencia, la necesidad de asistencia social y la *corrección* de menores. En la década del '30 las instituciones se diferencian; los hogares escuelas se proponen como una solución para proveer educación a la población rural dispersa, mientras para los *menores* rurales se definen instituciones específicas diferenciadas de la escuela.

A partir de la década del '30 la modalidad de alojamiento escolar se consolidó como la propuesta privilegiada para la expansión de la *educación común* en los territorios rurales de población dispersa: las referencias a las modalidades ambulantes y los pensionados de hogar perdieron lugar en el debate del campo pedagógico hasta prácticamente desaparecer de la escena.

En el caso de las escuelas ambulantes, el CNE convirtió en fijas o cerró varias de las escuelas *movibles* en los Territorios Nacionales en 1915, para finalmente cerrar la última escuela ambulante de su dependencia en 1932 (El Monitor, 1916 n° 524; El Monitor, 1934 N°:64). De allí que Lanzillota y Folco (2019) sostengan que a partir de 1915 la modalidad ambulante fue reemplazada por establecimientos permanentes, aunque en algunas jurisdicciones las escuelas móviles continuaron funcionando hasta la década del treinta.

En el caso de la provincia de Mendoza, las escuelas ambulantes se situaron mayoritariamente en las décadas de 1920 y 1930 persistiendo durante la década de 1940, como podrá observarse en el capítulo 5. En el debate entre modalidades ambulante y el alojamiento escolar como alternativas a las escuelas comunes en Mendoza también cobran preeminencia los alojamientos, aunque esto no significa que se hayan generalizado o se hayan extendido rápidamente en las zonas de población dispersa.

Si la década del '30 constituye el momento histórico donde se consolida el alojamiento escolar como modalidad para la expansión de la educación rural en poblaciones dispersas en Argentina, éste modelo se fortaleció en las décadas siguientes. Parte del imaginario sobre escuelas albergues sitúa su origen homologándolas a los Hogares Escuelas creados por la Fundación Eva Perón entre las décadas del '40 y '50<sup>14</sup>. En la propuesta de Apoyo a las Escuelas con Albergue Anexo del Ministerio de Educación de la Nación<sup>15</sup> se plantea lo siguiente:

---

<sup>14</sup>En el contexto del gobierno presidencial de Juan D. Perón, en 1948 se creó legalmente la Fundación Eva Perón con el objetivo de reemplazar la acción social desarrollada por las tradicionales sociedades de beneficencia por un proyecto de justicia social. Pueden consultarse los trabajos de Plotkin (1994) y Stawski (2008). La Fundación estableció veinte Hogares Escuela durante los siete años precedentes al golpe de estado de 1955. En estas instituciones los niños asistían a las escuelas públicas y cada uno mantenía los lazos con su familia nuclear siempre que fuera posible. En el caso de Mendoza, como en otras provincias, el Hogar Escuela se situó en la capital provincial. (Tosoni y Lema, 2012).

<sup>15</sup> Propuesta de Apoyo a las Escuelas con Albergue Anexo es una línea de acción de la Dirección Nacional de Políticas Socioeducativas del Ministerio de Educación de la Nación, destinada a las escuelas con albergue. Busca promover el desarrollo integral de los alumnos albergados a través de la revalorización y el mejoramiento del espacio y el tiempo de hogar. A través de la transferencia de fondos

Las escuelas albergues tienen su inicio en la Argentina en el año 1948, su función principal se fundaba en la creación de espacios continuos a la escuela propiamente dicha, con el propósito de resolver una necesidad imperante luego de la crisis del '30 que había confinado los derechos sociales a la esfera de lo inasible (...) Las primeras veinte escuelas fueron construidas alrededor del año 1950 [las menciona en nota al pie]. Se denominaban Escuelas Hogares, y estaban ubicadas en diferentes zonas del país y atendían a niños de entre 4 y 12 años (Ministerio de Educación, Res. 1286/08).

Las “Escuelas Hogares” mencionadas en el documento antedicho refieren a las 20 instituciones organizadas y sostenidas por la Fundación Eva Perón en el país. En éstas, se trasladaba a los niños para que asistieran a clases regulares en escuelas estatales, y en la Escuela Hogar se acompañaba el estudio y se organizaban actividades recreativas y domésticas (Tosoni y Lema, 2012). De acuerdo con Guirado (inédito), en este periodo comienza a utilizarse el término “escuela albergue”, aunque en ocasiones superpuesto con la denominación de Escuela Hogar. Esta autora le reconoce al término “albergue” una procedencia militar e hipotetiza que el cambio terminológico tuvo la intención de diferenciar las instituciones rurales de los Hogares Escuela de la Fundación Eva Perón. En las décadas posteriores ambos términos fueron utilizados en las documentaciones ministeriales hasta mediados de los años '70 y a partir de esa década comienza a predominar la denominación de “escuelas albergue” y, “escuelas con anexo albergue” (Guirado, inédito).

En los capítulos 2 y 3 he mostrado que el origen de las escuelas albergues fue anterior a la fecha de fundación de los Hogares Escuelas, con la intención de reconstruir el proceso social por el que esta modalidad se fue configurando, en el marco de un conjunto de debates y discursos que se articularon conforme se generalizaba su implementación. En los capítulos siguientes analizo la implementación de las distintas modalidades que se desplegaron en el caso particular del departamento de Malargüe, focalizando en el desarrollo del alojamiento escolar desde que se inicia en esta localidad en la década del '40.

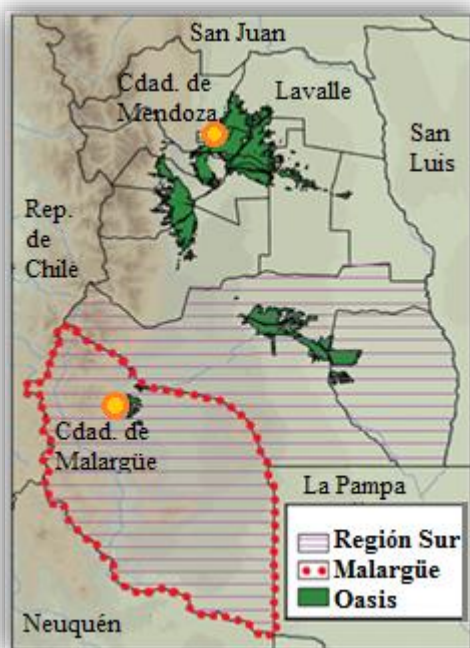
---

y de asistencia técnica a las jurisdicciones, la línea de acción cuenta con dos componentes complementarios: los proyectos socioeducativos escolares mediante los cuales se pretende acompañar y apoyar a las escuelas para la mejora significativa del tiempo de hogar; y la adquisición de elementos relacionados con las áreas de salud, habitabilidad e higiene que mejoren las condiciones de vida cotidiana de niños, niñas y jóvenes.

## CAPÍTULO 4. Escolarizar el desierto: la expansión de la educación común en Malargüe, provincia de Mendoza (1887-1951)

La región en la que analizo la implementación de las modalidades de alojamiento escolar se sitúa en Mendoza, provincia localizada en el centro oeste de Argentina, sobre la cordillera de Los Andes. Limita hacia el oeste con la República de Chile; al norte con la provincia de San Juan; al este, con las provincias de San Luis y La Pampa y al sur, con las provincias del Neuquén y La Pampa. Conforman junto a San Luis y San Juan la región geográfica de Cuyo.

**Figura 6.**  
*Ubicación de la Región Sur, el departamento de Malargüe y los oasis de la provincia de Mendoza.*



Si bien la provincia de Mendoza se ubica dentro de los climas áridos e hiperáridos de Argentina y los oasis de riego ocupan superficies relativamente pequeñas (no más del 4,8 % del territorio provincial), una imagen extendida en el país representa a la provincia en un despliegue de ríos, vides alineadas, bodegas, acequias y veredas arboladas en que el agua cobra un lugar preponderante. Esta imagen se comprende porque, a pesar de su reducido alcance superficial, los oasis concentran el 98,5 % de la población y gran parte de la actividad económica de mercado, en la que se destaca la emblemática agroindustria vitivinícola (Montaña et al, 2005).

La imagen del oasis celebra haber vencido a la naturaleza árida, al *desierto*, como resultado de la tenacidad y el esfuerzo de sus habitantes. En oposición, la extensa superficie que excede a los oasis agroindustriales es percibida como un espacio *desértico*, improductivo y vacío. Como es posible observar en la figura 6, Malargüe se ubica en el extremo sur, fuera del alcance de los tres grandes oasis provinciales (Norte, Centro y Sur).

Las escuelas albergues se concentran en algunos departamentos de la provincia de Mendoza; existen en la actualidad más de 40 escuelas primarias bajo esta modalidad en la provincia: 9 de ellas se ubican en el departamento de Lavalle y 13 en el de

Malargüe, ubicados en el extremo norte y el extremo sur de la provincia, respectivamente (figura 6).

En este capítulo describo la expansión de la *educación común* en el departamento de Malargüe, considerando como inicio la fecha en que se inauguró la primera escuela en 1887, y como finalización el momento de creación de los primeros alojamientos escolares en la década de 1940. El objetivo es delinear algunas características del territorio y del proceso de escolarización en la región para comprender el contexto en que se originan las primeras experiencias de alojamiento escolar en este departamento del sur mendocino. Para ello, describo en primer lugar al departamento de Malargüe considerando la estructura socio-económica provincial, caracterizada por un contraste profundo entre los oasis agroindustriales y el secano. En segundo lugar realizo una descripción del proceso de expansión de la escolarización que se desarrolló allí entre fines del siglo XIX y primeras décadas del siglo XX.

#### **4.1. El lejano desierto malargüino**

Malargüe, San Rafael y General Alvear son los tres departamentos que conforman la Región Sur de la provincia, que abarca el 58 por ciento de la superficie total de Mendoza. La ciudad cabecera de Malargüe -homónima al departamento- se ubica a 300 kilómetros lineales de la ciudad de Mendoza, centro político y económico de la provincia (figura 6).

El territorio del departamento Malargüe es extenso: con 41.317 km<sup>2</sup>, su superficie es mayor a la de algunas provincias argentinas como Tucumán (22.525 km<sup>2</sup>) y Misiones (29.801 km<sup>2</sup>) e incluso es mayor que países como Suiza (41.285 km<sup>2</sup>). En este amplio territorio se reconocen regiones con características bio-geográficas diferenciadas: hacia el oeste emerge la cordillera principal, hacía el sud-este la región volcánica de La Payunia, y en el centro-norte se extiende el pedemonte. La cordillera situada al oeste alberga valles glaciarios y fluviales que benefician la formación de humedales. La región volcánica de La Payunia, de extrema aridez, se prolonga hacia el sur en las mesetas patagónicas, mientras la planicie central pedemontana, donde se ubica la ciudad de Malargüe, culmina en la Reserva Natural de la Laguna de Llancanelo y contiene los suelos más aptos para los cultivos.



**Figura 7.**  
*Inmediaciones de la escuela de Bardas Blancas.*



Nota: Fotografía tomada sobre la ruta n° 40, región cordillerana. Año 2015

Si bien el departamento de Malargüe pertenece como jurisdicción política a Mendoza, y por ende a la región de Cuyo, por sus rasgos geomórficos, climáticos y biogeográficos constituye un área de transición hacia la Patagonia (Mata Olmo, 1991). Esta condición transicional explica, para algunos autores, su exclusión de las políticas de desarrollo de ambas regiones -Cuyo y Patagonia- durante la mayor parte del siglo XX (Cepparo, 2009).

La producción agrícola de este departamento es reducida, limitada por las condiciones climáticas, y desarrollada en las inmediaciones de la ciudad cabecera, orientada tradicionalmente hacia las forrajeras y forestales, y más recientemente hacia la horticultura. A partir de la década de 1970, y en forma muy paulatina, el cultivo de ajo y papa se constituyó en la principal actividad agrícola del departamento. Fuera de este pequeño oasis situado en los alrededores de la ciudad, las actividades económicas predominantes en Malargüe son la ganadería extensiva y las explotaciones hidrocarburíferas y mineras.

En la actualidad, el departamento de Malargüe presenta la densidad poblacional más baja de la provincia, con 0,7 habitantes por kilómetro cuadrado (Indec, 2010). La ciudad concentra al 78,2 por ciento de sus 27.660 habitantes, mientras el 20,2 por ciento de la población se distribuye como población rural dispersa en el extenso territorio departamental (DEIE, 2013).

Con el objeto de caracterizar y situar al departamento de Malargüe dentro de la estructura de la provincia de Mendoza, recupero dos procesos interrelacionados que se iniciaron a fines del siglo XIX y marcaron el desarrollo del departamento durante el siglo XX: la expansión hacia el sur de los límites provinciales a partir de la llamada *Campaña del Desierto*, y la transformación productiva por la que Mendoza pasó de ser una provincia ganadera a desarrollar la actividad agroindustrial con la que se la identificó durante el siglo XX: la vitivinicultura. A partir de situar el departamento en el marco de la estructura provincial, me detendré en la descripción de las actividades productivas que se desarrollan de manera predominante en el departamento de Malargüe: la ganadería y la minería.

#### **4.1.1. El sur de Mendoza**

El poeta épico de la historia mendocina, Fernández Peláez (1895-1969) supo condensar los significados asociados a Malargüe durante gran parte del siglo XX, y en gran medida vigentes en la actualidad:

En el lejano sur de Mendoza, se alza el famoso “Fortín de Malargüe”. Es aquella la región, que aún vive rodeada del misterio; el temido confín, donde las milicias expedicionarias disputaban al indio, en lucha bravía, el dominio de sus tierras. Por suerte el ferrocarril de Pedro Vargas a Malargüe en 1944 ha despertado aquel desierto (Fernández Peláez, 1946).

Malargüe pertenece a la región sureña de Mendoza, un extenso territorio situado al sur del Río Diamante que ha constituido una frontera natural independiente de las redefiniciones de los límites políticos departamentales que se han producido en la historia provincial. El departamento de Malargüe se sitúa en el extremo más austral de esta región, limitando con las provincias del Neuquén y La Pampa, y con la República de Chile.

El nombre de este departamento deriva del mapudungun: malal-hue significa lugar de bardas o corrales (Agüero, 2014); denominación que resulta disonante con la representación aún vigente de Mendoza como una provincia “sin indios”. Las comunidades Huarpes, históricamente ubicadas al norte del Río Diamante, han obtenido un relativo reconocimiento en las últimas décadas, pero los pueblos indígenas situados al sur de este río –Puelches y Pehuenches, entre otros- han sido invisibilizados y considerados extintos hasta periodos aún más recientes, en los que las comunidades han comenzado un proceso de organización y reivindicación de derechos sobre los

territorios (Magallanes, 2019). Como explicaré a continuación, el sur de la provincia fue un territorio en disputa hasta las avanzadas militares de la *Campaña del Desierto* de finales del siglo XIX, pero tanto la presencia indígena como el desarrollo mismo de la campaña han tenido escasa presencia en la memoria regional.

Mientras la fundación de la ciudad de Mendoza data de 1561, en la región sur los asentamientos permanentes hispano-criollos fueron tardíos. Los españoles se instalaron inicialmente en las tierras de regadío previamente organizadas por las comunidades Huarpes del centro/norte de la provincia de Mendoza iniciando desde allí un movimiento expansivo; por lo que hasta fines del siglo XVIII la región sur era ocupada exclusivamente por grupos indígenas (Montaña et al, 2005; Prieto y Abraham, 1998).

Recién en 1805, se instala el primer poblado hispano criollo alrededor del fuerte de San Rafael, a orillas del Río Diamante, y en el año 1846 se funda el Fortín de Malargüe, doce kilómetros al sur de la ciudad que actualmente lleva ese nombre. Los pasos poco elevados de esta región de la cordillera facilitaban la comunicación con Chile, por lo que los acuerdos comerciales, la presencia de sacerdotes del vecino país, e incluso la administración de justicia por parte de delegados chilenos constituían una situación que preocupaba a las autoridades provinciales (Magallanes, 2019).

Bajo estas circunstancias, tras décadas de incursiones ocasionales pero también de etapas de relativa tranquilidad en el vínculo entre los pobladores de la zona, en 1877 se creó el departamento de Malargüe, autonomizándose de San Rafael, y se impulsaron las campañas de exterminio de los indígenas, que en su momento fueron conocidas eufemísticamente como la “Conquista del Desierto”.

Estimulada por la llegada del General Roca al Ministerio de Guerra de la Nación, en Mendoza la expansión estatal en territorios indígenas tuvo lugar en dos fases, una en 1879 y otra entre fines de 1882 y comienzos de 1883. Con esta última, conocida como la *Campaña de Los Andes* y bajo el comando del General Rufino Ortega (quien más tarde sería Gobernador) se acabó con la resistencia indígena acantonada en la cordillera (Mata, 1991). De todos modos, la década de 1880 abundó en “apariciones” de partidas indígenas que contradecían el decreto civilizatorio lanzado por autoridades civiles y militares (Magallanes, 2019).

En el imaginario dominante en la provincia estas campañas militares se constituyeron en el momento de extinción indígena y el inicio del poblamiento “civilizado” de la región sur de la provincia, bajo el asiento definitivo de los pioneros

criollos e inmigrantes (Magallanes, 2019; Escolar, 2012). La historia del sur de Mendoza otorga centralidad a los *pioneros*, migrantes franceses e italianos que se asentaron en los oasis de cultivo a fines del siglo XIX, y a los hacendados que obtuvieron tierras del secano en el mismo período. La obtención de estas tierras se produjo a través de donaciones y premios a militares en el contexto de las campañas, así como de las ventas masivas que la provincia realizó ante los apremios fiscales.

El ejemplo paradigmático de esta distribución de tierras indígenas es el caso del propio Rufino Ortega, quien en 1874 recibió la propiedad de un total de 340.767 hectáreas en Malargüe, bajo la condición de contribuir con el poblamiento sistemático y sedentario de la zona. De acuerdo con Mata (1991) esta fue la donación de mayor envergadura en términos de superficie y mayores consecuencias geográficas de la provincia, en tanto la explotación de estos campos dio origen al principal enclave agro-ganadero del sur de Mendoza, cuyas consecuencias se extienden hasta el presente.

En este territorio fronterizo del sur provincial, hasta finales del siglo XIX la institucionalización estatal tuvo una baja densidad y los procesos de escolarización no fueron una excepción. De acuerdo al historiador mendocino Esteban Fontana (1993), mientras este amplio territorio se encontraba bajo las avanzadas militares, en las regiones colindantes a la capital provincial se desarrollaban las políticas educativas que constituyeron las etapas de organización y de auge, retroceso y reorganización de la educación primaria provincial. La demora comparativa con que se inicia la expansión y consolidación de la *educación común* en esta región del sur provincial se sitúan en el marco de los procesos territoriales descriptos.

#### **4.1.2. Oasis y desiertos**

De manera similar a lo que acontece en otras tierras áridas en Argentina, el territorio mendocino se caracteriza por una profunda fragmentación entre los territorios del oasis y del secano (Abraham, 2000; Anastasi, 1991). En los oasis de riego se desarrolla una economía agrícola intensiva, con conexiones al eslabón agroindustrial, y se localizan también los centros urbanos. Los espacios no irrigados se encuentran integrados a partir de su funcional subordinación con prácticas ganaderas de subsistencia, y albergan una población escasa y dispersa (Torres, 2003).

La geógrafa Elba Montaña insiste en atender al proceso histórico, y no meramente los factores “naturales”, para comprender el desarrollo diferenciado en el que las regiones del secano son subordinadas a aquellas irrigadas. De acuerdo con esta

investigadora, una misma lógica se encuentra bajo la concentración del desarrollo en el oasis y la escasez de recursos tanto sociales como físicos del secano, en tanto “mientras concentra recursos, población y poder en una pequeña porción del territorio –los oasis irrigados-, lo hace a costa del despojo o agotamiento de recursos y grupos sociales minoritarios de los espacios desérticos” (Montaña, et al., 2005:6).

En el oeste argentino, esta dicotomía de oasis y desiertos ha sido el correlato territorial de la antinomia civilización o barbarie, con efectos perdurables en las políticas estatales (Escolar, 2012). Fue así recurrente la concepción de las ciudades como ámbitos que irradiaban *civilización* y el campo, por el contrario, arrastraba a la *barbarie*. El atraso fue asociado en particular a un sector de la ruralidad: el *desierto* ganadero, que se construyó en oposición a la ruralidad agroindustrial del oasis que mantenía vinculaciones estrechas y dinámicas con los espacios urbanos.

Esta estructura contrastiva del territorio mendocino que se observa en la actualidad tiene un hito central en el proceso de transformación vivido por la provincia en la segunda mitad del siglo XIX. Éste implicó la depreciación de la economía ganadera destinada al mercado chileno, y la conversión de la provincia en la principal productora de vino para el mercado interno argentino. De ubicarse entre las cuatro provincias más pobres y menos desarrolladas del país, este proceso la convirtió en un polo de desarrollo agroindustrial reconocido a nivel nacional (Lacoste, 1991).

Para 1870 la economía provincial se encontraba organizada en un modelo de ganadería comercial con agricultura subordinada, basado en el engorde y exportación de ganado a Chile. En ese momento se inició la decadencia de este modelo por las dificultades que presentaba su integración en la economía nacional en el marco de la matriz monoprodutora agrícola con eje en la pampa húmeda (Richard-Jorba, 2004; Torres et al, 2014), lo que condujo a la especialización en las producciones subregionales que no entraran en competencia con las de origen pampeano<sup>16</sup>.

---

<sup>16</sup> A partir de la década de 1860 comienza una nueva etapa en el desarrollo económico de la Argentina. La División Internacional del Trabajo, por la cual Gran Bretaña exportaba sus excedentes de manufacturas y capital, ubica a la Argentina como país proveedor de productos primarios y receptor de capitales fundamentalmente para infraestructura, dentro de la llamada “economía primaria exportadora”. El país se integra a la economía mundial a partir de la oferta de su producción agrícola-ganadera proveniente principalmente de la región pampeana, una de las regiones más fértiles del planeta. Durante este periodo se incrementa la inversión extranjera, el ferrocarril expande su red y las exportaciones experimentan un crecimiento notable, convirtiendo a esta región en el centro más dinámico del país. La gran inmigración proveniente fundamentalmente de España e Italia, en reemplazo de la población indígena en el marco del proyecto sarmientino, comienza a impactar en la situación demográfica de la Argentina lo que, sumado al boom exportador, va conformando un importante mercado de consumo en Buenos Aires y el litoral argentino. La preponderancia que se consolida en torno al eje litoral-pampeano repercute rápidamente en el interior del país, relegando a regiones que en los períodos previos habían

La solución impulsada por la élite local mendocina -en asociación con el Estado Provincial y con apoyo del Estado Nacional- fue reconvertir esa economía basada en el cultivo de forrajes y la comercialización del ganado en un modelo apoyado en la vid, un cultivo de raigambre colonial (Cantarelli, 2006; Richard-Jorba, 2004). El crecimiento de un mercado de consumo posibilitó que Mendoza desarrollara un proceso de sustitución de importaciones y conquistara el mercado nacional con los productos vitivinícolas.

A partir de este proceso de transformación productiva, dentro de la región sur cobró preeminencia el oasis de los ríos Diamante y Atuel, en donde resultaba factible el desarrollo de esta agroindustria. La valorización y expansión agrícola de esta región avanzó en la década de 1890 y se afianzó con la conexión ferroviaria en 1903, aunque la ganadería se mantuvo en el primer rango hasta 1930, momento en que comenzó a decaer y se consolidaron las industrias vitivinícolas, frutícolas y hortícolas; a partir de este momento el Sur se incorpora como uno de los grandes oasis provinciales, junto a los oasis Norte y Centro (Denis, 1969).

Fue así como en las primeras décadas del siglo XX, en el naciente Oasis Sur se impusieron definitivamente cultivos permanentes, industriales e intensivos por sobre la primacía tradicional de la ganadería. Esta transformación productiva tuvo como consecuencia la diferenciación entre oasis y desierto al interior de la Región Sur. Los territorios dedicados a la producción ganadera que no se vieron involucrados en este proceso de transformación quedaron subordinados al nuevo modelo productivo provincial, tal fue el caso de la economía del territorio malargüino, que estaba sustentada en la ganadería ovina como actividad principal con la presencia menor de cabras, caballos y vacas (Álvarez, 1928).

Junto a las políticas económicas estatales tendientes a la expansión agrícola, existieron otros factores que produjeron que la actividad ganadera se viera perjudicada al comenzar la década de 1930. La crisis económica mundial convergió con factores de orden natural; entre 1928 y 1940 un marcado ciclo seco afectó a la zona, con fuertes sequías que diezmaron los rebaños de ovejas, y en 1932 hizo erupción el volcán Quizapú cubriendo toda la región con una capa de ceniza que causó un sensible desmejoramiento de los campos, provocando un progresivo despoblamiento del área montañosa y una disminución considerable del ganado ovino, reemplazado

---

tenido relevancia en su comercio con el Alto Perú. Dos circuitos económicos del interior evidenciaron sin embargo algún grado de éxito: el del azúcar en Tucumán y el vitivinícola en Mendoza y San Juan (Montaña 2005).

progresivamente por el caprino que predomina en la actualidad (Abraham y Prieto, 1999; Denis, 1969; Ovando y Ramírez, 2009).

Las actividades productivas que se desarrollan de manera predominante en el departamento de Malargüe en la actualidad son la ganadería y las explotaciones hidrocarburíferas y mineras. La ganadería continúa siendo una de sus principales actividades económicas: el departamento Malargüe de hecho concentra un porcentaje elevado de la producción caprina provincial y nacional, mientras que en la región sur de Mendoza se despliega el 65 por ciento de las existencias bovinas y el 71 por ciento de la producción caprina de la provincia (Torres, et al., 2014). Por su parte, la historia minera de la región es heterogénea y conflictiva (D`Amico, 2013; Timmermann, 2016, 2017; Wagner, 2014), pero por su menor importancia para esta investigación me detengo sólo en la identificación de algunas explotaciones mineras que resultan particularmente significativas para analizar el proceso de expansión de la escuela primaria en la región. Para realizar la presentación de estas actividades productivas regionales, además de material bibliográfico, recuperé las entrevistas realizadas en la escuela durante el trabajo de campo.

#### **4.1.2.1. La ganadería en el departamento de Malargüe**

Mendoza atraviesa en la actualidad procesos análogos a los que tienen lugar en otros territorios extra pampeanos del país, sujetos a una fuerte avanzada re-territorializadora del capital. La expansión de la frontera agraria debido al avance de la agricultura en la región de la pampa húmeda ha generado que la producción ganadera se expanda hacia regiones marginales, zonas de clima subhúmedo y semiárido y de suelos con escasa fertilidad en distintas zonas del país, entre ellas el sur mendocino. Este proceso se caracteriza por las tendencias a la bovinización, la concentración de la producción, la introducción de tecnologías y el ingreso de capitales extranjeros, de lo que se desprende la mercantilización creciente de los recursos naturales y la desaparición de aquellos actores sociales que no computan como agentes competitivos en este sistema económico (Torres et al., 2014; Bendini et al., 2005).

En el período 1988-2008 se registró un aumento de las existencias ganaderas provinciales, las bovinas se incrementaron un 98 por ciento en San Rafael y 89 por ciento en Malargüe. Si bien la ganadería bovina se encuentra en crecimiento, la producción caprina continúa teniendo un peso más significativo dentro del volumen de la producción ganadera provincial. Mendoza se encuentra entre las principales

productoras a nivel nacional junto a Neuquén y Santiago del Estero; el 60 por ciento de esta producción provincial se desarrolla en el departamento de Malargüe (Ministerio de Economía de Mendoza, 2018; Torres et al. 2014).

La producción caprina se mantuvo más estable que la bovina, con un crecimiento sostenido a lo largo de un siglo, debido a que este ganado se ha desarrollado históricamente a partir de los “puestos”: explotaciones familiares predominantemente orientadas a la cría y manejo de ganado caprino, pero que también incorporan hacienda vacuna, equina y ovina. Los puestos se presentan como unidades de producción generalmente orientadas al autoconsumo, que suelen complementar sus ingresos con actividades extra prediales.

En la región de Malargüe, los puesteros practican un pastoreo trashumante. La trashumancia les posibilita la utilización de dos pisos ecológicos en un territorio semidesértico, y de esa forma manejar la alta variabilidad climática entre el invierno y el verano (Bendini et al. 2005). Es por ello que anualmente los puesteros desplazan los animales entre los campos bajos y áridos de “invernada” y los valles altos de las “veranadas” cordilleranas, donde encuentran mejores pastos para su alimentación

Este proceso tiene una importante continuidad histórica. Agüero Blanch (2014) describe el proceso de veranada en la zona de Bardas Blancas en la década de 1950 del siguiente modo:

Según la cantidad y variedad de ganado que posea cada “veranador” será el número de arreos que efectuará. Si el dueño del rebaño es “bien plantao” y, por lo tanto, tiene ganado mayor (bovino, mular y yeguarizo) y ganado menor (ovino y caprino) realiza el viaje a las “veranadas” en tres tandas: en los primeros días de noviembre arrea el ganado mayor, posteriormente el ganado menor “mostrengo” y a fines de noviembre o primeros días de diciembre el de “parición”. Si el “puestero” es de capital mediano o de “güen pasar”, efectúa dos arreos, en el primero el ganado mayor y la “mostrengada” y después el menor con cría. Cuando el puestero es “pobrón”, que apenas tiene “algo como para mantenerse”, hace un solo viaje. En el primer arreo llevan también consigo, en cargas, maderas para techar las “rucas” o “reales” “que les han de servir de protección de las inclemencias del tiempo (Agüero Blanch, 2014:40).

El principal problema de las explotaciones ganaderas en la región de Malargüe ha sido históricamente la propiedad y tenencia de la tierra, que en gran medida está en manos del Estado o de grandes propietarios a quienes los puesteros entregan una cantidad determinada de animales a cambio de la utilización de los suelos (López



Albornoz, 2002; Mamani, 2015; Mata, 1991)<sup>17</sup>. Estos procesos derivan del desplazamiento forzado de poblaciones originarias presentado en el apartado anterior, a los que se añaden nuevos procesos de concentración del capital también ya esbozados.

Los intereses en torno a estos territorios ganaderos se vinculan actualmente no sólo con los desplazamientos de los capitales ganaderos desde la pampa húmeda, sino con los derechos al uso del suelo que podrían generarse a partir de las potenciales explotaciones petroleras y turísticas. En mi trabajo de campo en la zona, uno de los guardaparque me refirió las disputas de larga data y más recientes respecto a los intereses en juego en estos territorios:

Hay grupos económicos que tienen grandes extensiones, estamos hablando de 200.000 hectáreas, 150.000 hectáreas, 100.000 hectáreas donde viven 40, 50 familias. Vienen más que nada por el tema de la regalía petrolera que no es una regalía sino la servidumbre y el uso de suelo, de la superficie. Pero ahora se está adicionando una nueva actividad que es la turística. Malargüe tiene mucho recurso natural, paisajístico, y eso está generando que estos grupos económicos se afiancen en la zona. Por decirte, Valle de las Leñas es un campo de 200.000 hectáreas donde hay un montón de atractivos y es manejado por Valle de las Leñas [una Sociedad Anónima], donde se ha sacado gente, del lugar, del puesto para ocuparlo como un punto turístico (Entrevista a guardaparque, realizada en la escuela de Bardas Blancas, 09/09/2013).

Las referencias a esta problemática territorial aparecieron de manera reiterada en los diálogos con distintos pobladores de la zona durante mi trabajo de campo; en una de las entrevistas que realicé a los padres de los alumnos de la escuela junto a las problemáticas relativas a la propiedad y uso de la tierra, a los productores se les presentan dificultades vinculadas con la protección de los animales en los parques nacionales y áreas naturales protegidas, en donde habitan depredadores del ganado menor producido por los puesteros:

D: la zona ha cambiado bastante. Pero el cambio grande que tendría que haber habido nunca se ha dado tampoco, tendría que haber sido que cada puestero poseyera su tierra. Acá hay generaciones de cien años y todos vivimos en el aire. O sea para mí una persona que no tenga tierra donde estar es como que no existe. Está en el aire, no tiene nada.

M: la mayoría de las ausencias de la gente, de irse a la ciudad, es por el excesivo cobro del alquiler de la tierra. Y antes a lo mejor sí les

---

<sup>17</sup> De manera complementaria a la bibliografía puede consultarse el documental “Arreo” del director Néstor Moreno (2015).

cobraban algunos alquileres, pero era algo mínimo, y cada vez se ha ido incrementando más. Entonces el recurso no le rinde al puestero.

B: aparejado con lo que él dice – [que] se ha ido incrementando el recurso ese excesivo de pagar alquiler- además se declaró una zona como reserva natural...Se aumentó mucho el puma, se aumentó mucho el zorro, entonces además de pagar ese alquiler es como que tenés otra familia paralela que tenés que mantener. El 30 por ciento de tu producción, te lo llevan los pumas (Entrevista grupal a puesteros, ex-alumnos y padres de estudiantes, realizada en la escuela de Bardas Blancas, 17/05/2013).

Por otra parte, la comercialización del ganado caprino presenta un alto grado de precariedad y segmentación en la oferta; además, al ser una producción estacional, genera ingresos discontinuos que ocasionan problemas de rentabilidad y financiamiento (Cepparo, 2008). Por ello, si bien la ganadería caprina continua siendo una actividad económica de subsistencia importante para los pobladores, las diferentes problemáticas vinculadas al uso de la tierra, las dificultades en la comercialización y las sequías prolongadas, resultan en el decrecimiento de dicha actividad en Malargüe, evidenciada en una disminución de 8 por ciento entre 2008 y 2017 en el aporte del departamento al agregado provincial (Ministerio de Economía de Mendoza, 2018).

Estas dificultades con que se enfrenta la actividad ganadera local generan una creciente migración a la ciudad de Malargüe u otros puntos de la provincia y el país por parte de las generaciones de jóvenes locales. Esta era una de las preocupaciones recurrentes en las entrevistas realizadas:

Los chicos jóvenes se han ido mucho, no se quedan, el tema del campo es una situación difícil para quedarse porque nunca hubo un compromiso profundo por parte de los gobiernos de solucionar el tema tierra, para tener tu campo para tener los animales...Hoy en día se han solucionado algunos de los temas, pero todavía es uno de los temas más complicados (Entrevista a celador, ex alumno y padre de ex estudiantes, realizada en la escuela de Bardas Blancas, 14/05/2015).

Desde la perspectiva de las familias puesteras, la elección y promoción de las escuelas ha permitido retrasar el “desarraigo” de niños y niñas de la región, quienes permanecen más tiempo en sus lugares de origen mientras tienen acceso a la escuela. La trashumancia que implica el asentamiento de los puesteros en lugares distantes entre sí en distintos momentos del año, ha incidido tanto en las dificultades en la asistencia a la escuela del alumnado como en las modalidades de escolarización que se han propuesto para estas regiones, aspecto en el que me detengo en la segunda parte de este capítulo y en el capítulo 5.

#### 4.1.2.2. La minería en el departamento de Malargüe

Junto a la ganadería, el departamento de Malargüe se ha caracterizado históricamente por el desarrollo de actividades mineras e hidrocarburíferas. En 2018 la explotación de Minas y Canteras representaba el 78 % del Producto Bruto Geográfico de Malargüe y era la principal fuente de empleo asalariado del sector primario. Los departamentos Malargüe y San Rafael son los principales productores de gas y petróleo –y juntos explicaron en 2013 el 98% y más del 60%, respectivamente, de la producción total de la provincia (Ministerio de Economía de la Provincia, 2018).

La actividad minera tuvo su época de auge en Mendoza entre las décadas de 1940 y 1970. Bajo el efecto de la crisis de 1930 y de la Segunda Guerra Mundial comenzó la etapa de sustitución de importaciones en la Argentina, que tuvo resultados inmediatos en el proceso de reactivación de la actividad industrial al mismo tiempo que se creaba una demanda internacional de insumos mineros estratégicos para el desarrollo armamentístico de los países centrales (Angelelli, 1950; Carotti, 2002).

Malargüe contaba con minas con lo que se podía alimentar tanto la industria como los ferrocarriles. A comienzos de la década del '40 las compañías *La Valenciana* y *Mina Car* iniciaron explotaciones de asfaltitas. Los campamentos de estas empresas competían con la cabecera departamental en términos sociales y económicos, como centros de inmigración y en la disponibilidad de servicios. Los testimonios del Archivo Oral de Malargüe coinciden en recordar el acceso a servicios de distinto tipo: *tenía de todo. Había médicos, enfermería, tenía gamelas para el personal, un proveedor exclusivo que llevaba todas las semanas la mercadería... Tenían buenas casas, con baños instalados, las cocinas era de kerosene o de carbón* (Bianchi, 2003:186), rememoraciones que se construyen en contraposición con la ausencia de estos servicios en otras localidades del departamento.

En la década de 1950 comenzaron a explotarse otros minerales; la Comisión Nacional de Energía Atómica (CNEA) adquirió el yacimiento de uranio Huemul-Agua Botada y a partir de la década de 1970 comenzó el apogeo de la actividad petrolera en la provincia. En 1974 esta última actividad posicionó a Malargüe como zona productora de petróleo de relevancia a nivel nacional, y desde ese momento, aunque con importantes altibajos, ha representado el principal ingreso del departamento.

Las actividades mineras han resultado socialmente conflictivas en la provincia (Anastasi, 1991; D'Amico, 2013; Wagner, 2014). Entre otros dilemas, la impronta

minera de Malargüe entra en conflicto con el imaginario agro productivo provincial, donde la idea de “agua pura” se constituye en una marca distintiva para aquellos sectores sociales ligados con la vitivinicultura y el turismo. Estas tensiones se expresaron en mi trabajo de campo en varios testimonios:

En Malargüe el desarrollo económico y social ha estado rondando siempre en base a la minería...Entonces hay una memoria, un aspecto cultural, incluso funciona una escuela técnica minera, hay mucha gente, primos, hermanos trabajando en el petróleo, o sea hay un vínculo, entonces por ahí es difícil tratar de generar una diferenciación, decir no a la minera extractiva para una protección del ambiente (Entrevista a guardaparque, realizada en la escuela de Bardas Blancas, 09/09/2013).

La minería ha representado en muchos casos la posibilidad para las familias puesteras de acceder a mayores ingresos, sin desvincularse de su territorio:

Acá hay muchos chicos, mucha gente que se ha ido a trabajar a las empresas. Los jóvenes por ahí no quieren caer en los mismo que a lo mejor cayeron sus padres, toda la vida laburando y nunca tuvieron nada, solamente un pequeño rebaño de chivas, nada más para darse vuelta durante el año, nada más... Y bueno, al menos para trabajar hay petróleo, y la posibilidad de que trabajen. Trabajando ahí en el petróleo hay muchos chicos que ayudan a sus papás (Entrevista a celador, ex alumno y padre de ex estudiantes, realizada en la escuela de Bardas Blancas, 14/05/2015).

Los testimonios precedentes permiten entender porqué las explotaciones mineras son relevantes para esta Tesis: junto con las actividades ganaderas de los puestos, estas han configurado de manera directa el escenario educativo. En contextos en que el acceso a la escolaridad se encontraba severamente limitado en la región, en los campamentos de las minas se sostuvieron escuelas primarias a las que asistían los hijos de los trabajadores y de los puesteros de la región: Mina Huemul, Mina Los Castaños, La Valenciana y Mina Car son ejemplos de campamentos en los que se sostuvieron escuelas primarias.

De esta manera, en un departamento en que el acceso a la educación primaria fue marcadamente restringido durante periodos prolongados, las escuelas ligadas a los campamentos mineros tienen una presencia significativa en la memoria y los relatos de los pobladores. Con el paso del tiempo, estas escuelas tuvieron asimismo el mismo destino que las explotaciones en las que se desarrollaban: una existencia acotada que repentinamente dejaba a los pobladores en las mismas condiciones con que se encontraban en la situación previa.

## 4.2. La expansión de la educación común en el departamento Malargüe (1887-1951)

A continuación describo la expansión de la *educación común* en Malargüe en el marco del proceso de escolarización más amplio que se desarrollaba en la provincia de Mendoza desde fines del siglo XIX, con el objetivo de contextualizar el momento en el que se inició en el territorio malargüino el alojamiento del alumnado. El periodo al que haré referencia se extiende desde 1887, en que se inicia la primera experiencia escolar de *educación común* en Malargüe, hasta la primera mitad del siglo XX que es cuando se iniciaron las primeras modalidades de alojamiento provistas por el Estado.

En primer lugar, presento el alcance de la alfabetización y la escolarización en ese periodo a partir de los datos censales a los que he podido acceder<sup>18</sup>, considerando los datos de Malargüe en el marco de los procesos educativos provinciales, que resultan comprensibles en el marco de la estructura productiva y los procesos históricos presentados en el apartado anterior. Como se verá, en la Región Sur el inicio de las experiencias escolares del siglo XIX fue comparativamente tardío y su alcance tuvo un menor impacto en relación con otras regiones de la provincia.

En segundo lugar, esbozo una caracterización de proceso de institucionalización de las escuelas comunes en el territorio malargüino considerando en particular la dependencia institucional de estas escuelas y las modalidades bajo las que funcionaron. Durante este periodo existieron escuelas dependientes del estado nacional, provincial y de articulaciones público-privadas que funcionaron bajo las modalidades ambulantes, fijas y con alojamientos escolares a las que hice referencia en los capítulos 2 y 3.

Durante las primeras décadas del siglo XX, Malargüe presentó dificultades respecto a la institucionalización de la escuela común, vinculadas con la intermitencia y precariedad con que funcionaron las escuelas. El inicio tardío y la precariedad de las instituciones escolares son dos rasgos destacados del proceso de escolarización del departamento.

---

<sup>18</sup> Como se mencionó en el capítulo 1 en estos censos se construyen **tasas diferentes** que además consideran diferentes **recortes etarios** de la población escolar. Otro aspecto relevante es que en los distintos censos presentados difiere la delimitación geográfica de las jurisdicciones. En las estadísticas correspondientes a los años 1869, 1914 y 1947 los datos de Malargüe se incluyen dentro del departamento de San Rafael. En 1869 se incluye información de San Rafael y Fronteras (jurisdicciones que incorporan la población censada de los actuales, San Rafael, General Alvear y Malargüe, de manera indistinta). En cambio en 1884 y 1936 se especifican las tasas de Malargüe.

#### **4.2.1. La expansión de la escolaridad y la alfabetización en Malargüe en el periodo 1887-1951**

El proceso de escolarización en la Región Sur de la provincia de Mendoza se inició en la década de 1860, con la inauguración de una escuela en *el fortín* de San Rafael (Izuel, 1995). En ese momento, en la provincia existían 12 escuelas, fiscales y particulares, a las que asistía uno de cada 9 niños en edad escolar, proporción superada en el ámbito nacional sólo por Buenos Aires, Entre Ríos y Corrientes (Ramos, 1910).

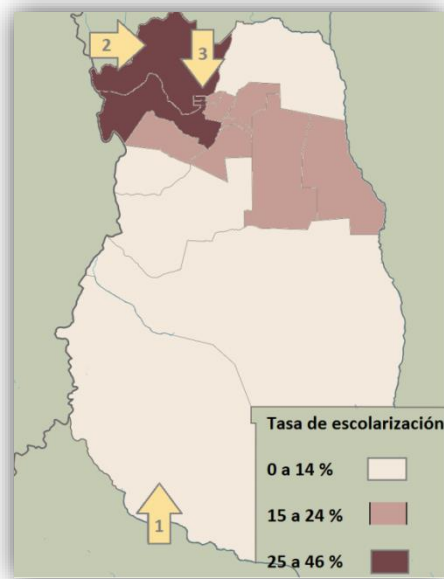
Para el año 1865 se habían inaugurado 34 escuelas oficiales y 6 particulares en la provincia (Capone, 2020). Pese a estos avances, en 1869 -pocos años antes de promulgarse la primera Ley de Educación Común de la Provincia- más del 80 % de la población provincial era analfabeta, y concurría a la escuela solamente el 12 % de la población entre 6 y 14 años de edad (Censo Nacional de Población, 1869).

En ese contexto, Mendoza inició un proceso de expansión escolar que implicó un incremento en las instituciones existentes, por lo que en los años 1872, 1874 y 1875 se hizo acreedora al premio que la Nación acordaba para las provincias que llegaran a educar 1 por cada 10 habitantes, consistente en un monto de dinero destinado a la construcción de escuelas (Fontana, 1993; Ramos, 1910).

Sin embargo, la naciente expansión del sistema educativo provincial presentaba un alcance desigual en las distintas regiones mendocinas, con las tasas más altas de escolarización y alfabetismo concentradas en los departamentos cercanos a la capital. Para 1883 la Región Sur contaba solamente con 3 escuelas elementales, el 3% del total de escuelas existentes en la provincia, aún cuando ocupaba el 58% de la superficie provincial (Memoria del Estado de la Educación, 1883).

De acuerdo con los datos suministrados por el primer Censo Escolar Nacional que se realizó entre 1883 y 1884, en la Región Sur el 10% de los niños censados asistía a la escuela (Censo Escolar Nacional, 1885). Las tasas de algunos departamentos de la provincia de Mendoza eran en ese momento comparativamente más altas—más del 40% en Capital y Las Heras- por lo que daban por resultado un 24% de escolarización provincial, pero muy desigualmente distribuido en el territorio. En la figura 8 se presentan las tasas de escolarización de la población en edad escolar según departamento en 1884.

**Figura 8.**  
Tasa de Escolarización 1883-1884



Nota: tasa de escolarización de la población en edad escolar según departamento (de acuerdo a los límites políticos vigentes en esa época). Realizada en base a los datos del Censo Escolar Nacional, 1885. 1. Malargüe 2. Las Heras 3. Capital.

Para 1884 el alcance de la *educación común* era reducido en todo el sur de la provincia, pero en el territorio de Malargüe resultaba inexistente: a excepción de éste, en todos los departamentos de Mendoza existía por lo menos un establecimiento educativo (Censo Escolar Nacional, 1885; Memoria del Estado de la *educación común* en la Provincia de Mendoza, 1883). Como puede percibirse a partir de estos datos, el departamento de Malargüe tuvo un inicio comparativamente tardío en el proceso de escolarización de la población emprendido por el Estado a fines del siglo XX. Esta diferencia interregional en la difusión de la instrucción pública resulta inteligible en el marco de los

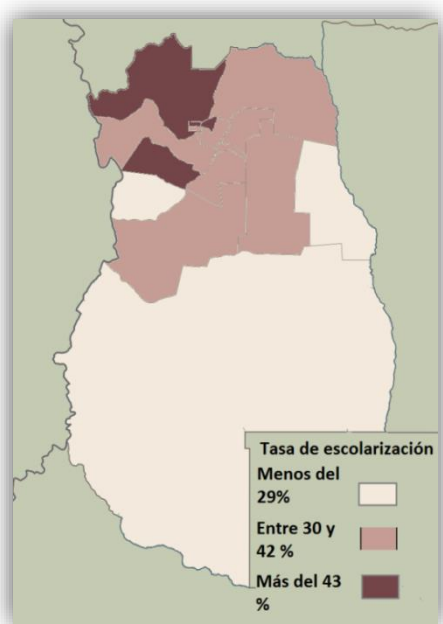
procesos presentados en el capítulo anterior, en particular el desarrollo de la *Conquista del Desierto* en el sur mendocino entre los años 1879 y 1883. En el momento en que se profundizaba la expansión de la educación común, este territorio se encontraba fuera del alcance de las políticas educativas que se proyectaban desde el Estado provincial. Poco tiempo después de finalizadas las campañas militares y un año después de que se fundara la Villa Malargüe sobre la base del fuerte El Alamito, se crea en 1887 la primer escuela en territorio malargüino.

A comienzos del siglo XX se produjo un crecimiento en el número de escuelas en la provincia de Mendoza como resultado de la implementación de la Ley Láinez, conjuntamente con la política de acrecentamiento institucional que desarrolló

El estado provincial, en el marco del segundo auge educacional y la definitiva etapa organizativa del sistema educativo provincial (Fontana, 1993). Para 1914 la Región Sur mostraba una leve ampliación del proceso de institucionalización de la *educación común*: mientras en 1884 el 3% de las escuelas provinciales se ubicaba en

esta región, para 1914 este porcentaje había aumentado al 12%. Por otra parte, hasta 1914 el 20% de las escuelas que el CNE creó en esta provincia se situaba en la Región Sur (Censo General de Población, 1914 citado en Censo General de la Nación, 1947). Esta ampliación porcentual implicaba en valores absolutos la existencia de 36 escuelas de niños, 3 de ellas sostenidas por la acción privada, 24 por la provincia y 9 dependientes del Estado Nacional.

**Figura 9.**  
*Tasa de escolarización 1914*



Nota: representación gráfica de la tasa de escolarización de la población en edad escolar según departamento. Producida a partir de los datos del Censo General de 1914, citado en el Censo General de 1947.

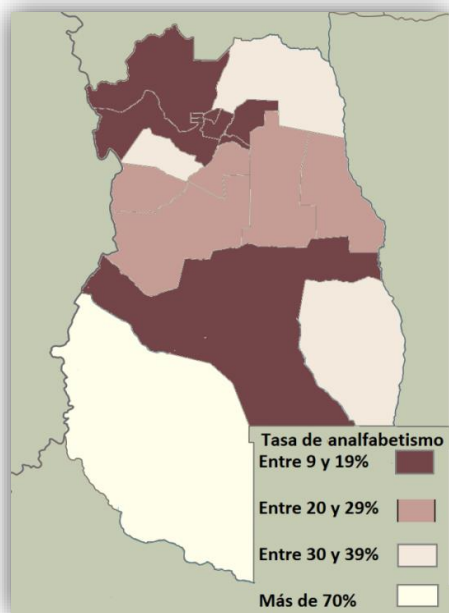
Pese al crecimiento del número de escuelas ubicadas en la Región Sur, la tasa de escolarización se encontraba entre las más bajas de la provincia. Mientras para la totalidad de la provincia de Mendoza el 42% de los niños en edad escolar asistía a la escuela (ascendiendo en la capital a más del 70%), en el sur de la provincia menos del 30% se encontraba escolarizado. En la figura 9 puede observarse que las tasas más altas se concentraban en el gran Mendoza, mientras la mayor parte del territorio provincial se encontraba por debajo del promedio provincial (Censo General de Población, 1914 citado en Censo General de la Nación, 1947)

En el siguiente censo provincial de educación, efectuado en 1936, contamos con la información de la Región Sur diferenciada, por lo que es posible identificar la situación de cada uno de los departamentos que la componían. A mediados de la década de 1930, Malargüe era la única jurisdicción de la provincia cuya tasa de analfabetos superaba la tasa de alfabetizados. Mientras la tasa de analfabetismo provincial se encontraba en el 17%, más del 70% de los malargüinos eran analfabetos (Censo Escolar Provincial de 1936, citado en Olgún, 1939).



La figura 10 da cuenta de la diferencia que presentaba Malargüe respecto a otras zonas de la provincia en cuanto a la población analfabeta: allí es posible apreciar que las tasas de analfabetismo en los otros departamentos de la Región Sur eran notoriamente

**Figura 10.**  
*Tasa de analfabetismo 1936*



Representación gráfica de la tasa de analfabetismo según departamento de acuerdo a los límites políticos vigentes en ese momento, Producida en base a los datos del Censo Escolar Provincial de 1936, citado por Olgún.

menores: mientras Malargüe rondaba el 70%, San Rafael contaba con un 20% y en General Alvear la tasa era del 30%. Diez años más tarde, en los datos del Censo General de la Nación de 1947 la información correspondiente al territorio malargüino se incluyó dentro del departamento de San Rafael, por lo que se dificulta la interpretación de los datos; sin embargo, es posible ensayar algunas afirmaciones que resultan relevantes para esta Tesis.

En el distrito censal conformado por el territorio correspondiente a San Rafael y Malargüe, la tasa total de analfabetismo era de 23,5%; la urbana de 14,2% y la rural del 29,4% (Censo General de la Nación de 1947). La

concentración de las tasas más altas en los sectores urbanos permite inferir que Malargüe, inminentemente rural, no había revertido su posición ante el analfabetismo. Es difícil avanzar en más inferencias en tanto en la población rural se incluía tanto a los habitantes de los territorios del secano como aquellos ubicados en los oasis agroindustriales, de características marcadamente diferentes en la estructura provincial, por lo que no resulta factible distinguir cuáles serían los porcentajes correspondientes a uno y otro territorio.

A modo de síntesis, es posible señalar que la marcada desigualdad en las tasas de escolarización al interior de la Región Sur (registradas por ejemplo en el Censo de Escolar Provincial de 1936) puede ser inscripta en el marco de la diferenciación que se estaba consolidando a partir del desarrollo de la industria vitivinícola referido en el apartado anterior. A mediados de los '30, el oasis sur con epicentro en San Rafael ya se

encontraba inserto en el modelo agroindustrial que había desplazado a la producción ganadera, y las políticas educativas acompañaron este proceso a través de la creación de escuelas en el área de influencia del oasis.

Estas diferencias también se plasmaban en el número de establecimientos: al comenzar la década de 1940, en los tres departamentos que conforman la Región Sur funcionaban más de 120 escuelas. De éstas, en la extensa superficie malargüina se ubicaban 3 escuelas provinciales y 7 nacionales (4 de ellas auxiliares). Mientras en el departamento de San Rafael, epicentro del Oasis Sur, funcionaban 55 escuelas provinciales y más de 20 nacionales.

#### **4.2.2. Las escuelas del departamento de Malargüe en el periodo 1887-1951**

En este apartado describo la situación de la *educación común* en el departamento de Malargüe entre fines del siglo XIX (cuando se instalaron las primeras escuelas en el citado territorio), hasta el año 1951 (cuando se inauguró la primera Escuela Hogar provincial de este departamento, la que permanece en funcionamiento hasta la actualidad).

En primer lugar presento algunas referencias a la creación y funcionamiento de escuelas en el territorio de Malargüe: su dependencia del estado nacional o provincial, los cierres y traslados, así como las dificultades que se producían en la permanencia de las instituciones. Cabe aclarar que menciono las escuelas de las que he encontrado referencias, sin aseverar que no hayan existido otras escuelas en la región. Como se verá en las siguientes páginas el escaso tiempo de funcionamiento de algunas experiencias, así como el desfase de los datos que se presentan en distintas documentaciones, torna difícil aseverar un recuento exhaustivo de las instituciones que existieron en la historia regional.

Luego focalizo en particular en las modalidades bajo las que estas instituciones desarrollaron sus actividades. En distintos momentos predominaron unas u otras opciones institucionales, mientras durante la década de 1940 convivieron experiencias bajo todas las modalidades (ambulantes, fijas y el alojamiento escolar).

##### **4.2.2.1. Creación y funcionamiento de escuelas en Malargüe (1887-1951)**

La primera escuela en el territorio malargüino se creó en 1887, una vez finalizadas las campañas militares. El historiador mendocino Isidro Maza (1991) recupera el Anuario Estadístico de la provincia de ese año, en el que se consigna la

existencia de una escuela en el mencionado departamento, la que funcionaba en una propiedad particular y donde asistían 74 varones y 38 mujeres. Se trataba de una escuela diurna, provincial, en la que se desempeñaba un solo maestro (Vera, 1992).

**Figura 11.**  
*Localidades del departamento de Malargüe*



Nota: mapa elaborado en Google Maps con las principales localidades del departamento de Malargüe mencionadas en este capítulo<sup>19</sup>.

No he encontrado ninguna documentación que brinde más información sobre esta u otra escuela en Malargüe en el lapso que transcurre entre 1887 y 1906, año en que comenzó a desempeñarse un docente en la villa Malargüe, a partir de la sanción de la Ley Láinez que, como he dicho, había habilitado al Estado Nacional a crear escuelas en los territorios rurales de las provincias.

La escuela nacional de Malargüe se encuentra entre las primeras que creó el CNE en Mendoza. En junio de 1906, solo unos meses después de la reglamentación de la Ley Láinez en febrero de ese año, el CNE nombró a un conjunto de maestros de distintas categorías para las escuelas creadas en la provincia de Mendoza, entre las que se encontraba la escuela n° 1 de Malargüe (figura 11) y la escuela n° 2 ubicada en

<sup>19</sup> Omití en el mapa algunos de los lugares que se mencionan en el capítulo en tanto no pude hallar su localización precisa. En algunos casos debido a que las maneras de nominarlos han variado en el tiempo, en ocasiones porque distintos lugares son nombrados de la misma manera y en otros casos no pude hallar ninguna referencia a las localidades mencionadas en los documentos analizados.

Colonia Alvear, ambas en la Región Sur (Acta de sesiones del CNE, Sección Oficial, El Monitor, 1906, n° 403).

En la memoria de los pobladores de Malargüe, la *modesta escuelita* nacional creada en la villa fue destruida por una crecida del río durante un temporal (Maza: 1991). En 1910 el CNE creó otra escuela en la localidad de Agua Escondida, la que funcionaría en una casa que ofrecían gratuitamente los vecinos para que asistieran unos cincuenta alumnos, pero su permanencia en el lugar no fue extensa, ya que en 1916 fue trasladada fuera del departamento (Actas de sesiones del CNE, 1910; Sección provincias, Sección Oficial, El Monitor, 1916, n° 520).

El Estado provincial, por su parte, proyectó en el año 1919 la creación de cuatro escuelas comunes en distintos parajes del departamento de Malargüe: Cañada Colorada, Calmuco, Barrancas y Río Grande (Vera, 1992). Las últimas tres localidades se encontraban alejadas de la villa cabecera y estas 3 escuelas provinciales serían las únicas instituciones que se ubicarían fuera de su zona de influencia en ese momento, ya que la escuela de Agua Escondida creada por el CNE había sido cerrada pocos años antes. A su vez, en 1924 el CNE dispuso la creación de 12 escuelas más en el actual territorio de Malargüe, en el marco de un programa de creación de 200 escuelas en las provincias (Creación de escuelas ley 4874, Sección Resoluciones importantes, El Monitor, 1924, n° 619).

En los proyectos del CNE y la DGE de la provincia se reiteraron algunas de las localidades en que se fundarían las escuelas: Calmuco, Barrancas y Río Grande. En los casos de Río Grande y Barrancas llama la atención la imprecisión de las localizaciones propuestas, ya que se trata de ríos que dan nombre a extensos distritos del departamento, por lo que no es posible afirmar de manera taxativa si se trataba de una superposición o se referían a distintos parajes dentro de esos territorios.

A partir de estos datos es posible sostener que, entre 1919 y 1924, distintos organismos proyectaron la inauguración de un total de 16 nuevas instituciones destinadas a la *educación común* en el territorio de Malargüe, 12 de dependencia nacional y 4 provinciales, que se sumarían a la escuela nacional ya existente en la villa desde 1906. Sin embargo, en el año 1926 sólo se encontraban en funcionamiento en el departamento cuatro escuelas, dos nacionales y dos provinciales.

Esta información proviene de la visita a Malargüe de Florencio Álvarez, funcionario del Ministerio de Agricultura de Mendoza. En una publicación en la que plasmó la experiencia de su periplo incorporó una descripción de la situación de las dos

escuelas nacionales (villa Malargüe y Calmuco) y las dos provinciales (Carapacho y Agua Escondida).

La escuela nacional de Villa Malargüe continuaba en funcionamiento desde su creación en 1906, mientras la escuela nacional de Calmuco, fundada en el año 1921, se encontraba próxima a desaparecer por falta de población escolar (Álvarez, 1928). Aunque la escuela nacional de Calmuco existía bajo su dependencia desde el año 1921, el CNE la incluyó en el programa de creación de 1924. Poco tiempo antes de su inauguración como escuela nacional, en el proyecto provincial también figuraba la creación de una escuela en este paraje.

En el caso del paraje Agua Escondida, la escuela nacional había sido cerrada en 1916, pero se había inaugurado otra institución de dependencia provincial que en el año 1926 continuaba en funcionamiento. Respecto a la escuela de Carapacho es posible considerar que se trataba de una de las instituciones previstas en el proyecto del CNE (aparecía localizada en “Llancanello, derecha del río Malargüe”), aunque una institución funcionaba allí bajo dependencia de la provincia. A pesar que habían sido proyectadas tanto por el Estado Nacional como por el provincial, las escuelas de las localidades de Río Grande y Barrancas no aparecían en las referencias que realizaba Álvarez al caracterizar la situación escolar de Malargüe.

Álvarez señaló en su informe que el CNE había proyectado la creación de escuelas ambulantes ante la dificultad de crear escuelas fijas en los parajes que contaban con una población de 15 o 20 niños. Es probable que se estuviera refiriendo a alguna de las 12 escuelas que recién se mencionaron como parte del plan de creaciones de 1924 (aunque en la resolución del CNE no se especifica que se trataran de escuelas de este tipo). La similitud (aunque no exacta) entre el número de instituciones y las localizaciones previstas que se mencionan en las fuentes fortalecen esa hipótesis (Álvarez, 1928; Creación de escuelas ley 4874, Sección Resoluciones importantes, El Monitor, 1924, n° 619).

De todas maneras, hasta el momento en que Álvarez visitó Malargüe (1926) no había ningún indicio de que fuera a producirse la apertura de estas escuelas, ni bajo que modalidad lo harían, y de dicho informe es posible inferir que se encontraban en funcionamiento solamente las cuatro escuelas mencionadas: Villa Malargüe, Calmuco, Carapacho y Agua Escondida (figura 11).

La escuela nacional de villa Malargüe desarrollaba sus actividades en un local reducido: *hacinados en los bancos los alumnos por la insuficiencia de los locales y falta*

*de asientos* (Álvarez, 1928:200), por lo que el funcionario planteaba la necesidad de que se irguiera un edificio en el terreno con el que ya contaba en gobierno nacional. El CNE había resuelto la construcción de este edificio de dos aulas en 1909 (Construcción de Edificios Escolares, El Monitor, 1909, n° 56), sin embargo 20 años más tarde continuaba sin iniciarse. Álvarez destacaba que esta obra resultaba imprescindible *para el prestigio de la Nación*, pues debía considerarse la proximidad con la República de Chile (1928:200).

La escuela de villa Malargüe *era el centro educacional de mayor importancia a 40 leguas a la redonda* (190 kilómetros) en tanto era la única institución que brindaba hasta 4° grado (Álvarez, 1928:200). Para poder cursar este grado los niños que vivían en los parajes más distantes tenían que recorrer casi 200 kilómetros. Misma distancia existía entre la villa y las escuelas primarias que contaban con quinto grado, las que se ubicaban en los otros departamentos de la Región Sur.

Unos 10 años después, la Junta Central de Alfabetización de la Provincia de Mendoza designó a su Secretario, Dardo Olgúin, para realizar un estudio sobre la situación del analfabetismo en la provincia. La Junta había sido organizada a partir de la Conferencia Nacional contra el Analfabetismo de 1934, y en su informe denominado “El analfabetismo y sus factores”, Olgúin se refirió especialmente a la región sur de la provincia presentando una descripción de la vida en *los campos del interior*, con referencias al desierto atrasado y pastoril que expresaba la antinomia civilización/barbarie.

En este escrito las adjetivaciones relativas a lo primitivo, lo escaso, lo carente e inadecuado se reiteraban respecto a los sujetos, sus costumbres y prácticas económicas, y se incluía a las escuelas ubicadas en la campaña que muchas veces *se dejaba arrastrar por la desidia* aún cuando eran responsables *de llevar nociones de aseo, orden, de vida digna a esas pobres gentes* (Olgúin, 1939: 66).

De particular interés resulta la inquietud por el desarrollo de las políticas sociales destinadas a la niñez pobre, vigente en el debate de la época, tal como se presentó en el capítulo 3. Olgúin cuestionó que hasta el momento el alcance de estas acciones asistenciales se había restringido a los oasis y que aquellas regiones más pobres de la provincia situadas fuera de los centros agrícolas, donde no llegaba *la influencia bienhechora del riego*, no habían sido alcanzadas por los programas alimentarios que se desarrollaban desde las escuelas (1939: 192).

Las limitaciones de los programas se articulaban con los cortos alcances de la institucionalización escolar: mientras en algunas zonas existía una verdadera

superposición de escuelas, en otros sitios especialmente en los más pobres y en las fronteras, donde más se necesitaban, las escuelas faltaban (Olguín, 1939). Este funcionario expresaba en el plano local la problemática vinculada a la superposición de las escuelas nacionales y provinciales, identificada en otras regiones del país, a la que me referido en el capítulo 2.

Además de referirse al desarrollo de las políticas sociales destinadas a la niñez, Olguín presentó a la escuela ligada a la formación agraria, señalando su importancia para formar *campesinos que no renegaran de su condición*. El agricultor y el hombre de campo habían *perdido la fe*, y las faenas rurales eran miradas como una tarea inferior, sin jerarquía. La tarea primordial de la escuela era entonces formar la capacidad, crear la habilidad y despertar el amor que permitiera *ligarlo al lugar, para fijarlo al territorio, para incorporarlo como factor permanente de la nación*. Para fomentar el cariño al campo solo existían dos maneras: *por medio de la escuela que forma al hombre y por medio de una buena legislación agraria que lo proteja y lo ligue a la tierra que es suya* (1939: 137).

La primera referencia específica al alojamiento escolar en el territorio de Malargüe que he podido localizar, se encuentra en los anales del Congreso Pedagógico de Cuyo al que me he referido en el capítulo 3. En este encuentro realizado por las provincias de San Luis, San Juan y Mendoza a fines de 1939 se propuso la creación de Escuelas de Concentración con Internado. Uno de los delegados por la provincia de Mendoza, Teófilo Quiroga, insistió en la necesidad de que una de estas instituciones se situara en Malargüe por los altos niveles de analfabetismo, y con el objeto de cortar los lazos de los niños con Chile (Diario Los Andes, 24/12/1939).

De acuerdo al maestro de la escuela de la villa Malargüe en 1938, Emilio León, vivían en ese momento allí unos diez mil habitantes, siendo *solo un 35 por ciento argentinos, especialmente en la zona cordillerana, donde la proximidad de los pasos, sumados al descuido en que se los tenía, hacían de esta una zona propicia para la inmigración sin control* (Ovando y Ramírez, 2009: 8). Sobre este aspecto se centran los fundamentos para la creación del alojamiento escolar, incluso por sobre las argumentaciones vinculadas con el desarrollo de las políticas sociales y la modernización del campo que se articularon para fundamentar la creación de las Escuelas Hogares, tal como he mencionado en el capítulo 3.

En los discursos de Álvarez, Olguín y Quiroga, el establecimiento de escuelas públicas respondió al objetivo de “convertir” en argentinos a los inmigrantes chilenos y

de esa manera reforzar la frontera nacional, de manera similar a lo sucedido en los Territorios Nacionales de la Patagonia (Thisted, 2018; Assaneo y Nicoletti, 2018). En los Territorios Nacionales del sur del país la escolarización aparece vinculada además con la asimilación indígena, cuestión sobre la que no se encuentra prácticamente ninguna referencia en las propuestas y debates de la provincia de Mendoza, coincidiendo con el imaginario dominante de la “extinción” indígena (Magallanes, 2019) anteriormente mencionado.

Este interés en que la escuela contribuyera en la producción de una identidad nacional se articuló con un conjunto de políticas provinciales tendientes a disminuir la influencia de Chile en la región sur de la provincia: dos ejemplos emblemáticos son la construcción del puente sobre el Río Grande en la década de 1940 y el trazado de la ruta 40, que formaron parte de las políticas de infraestructura tendientes a concentrar el desarrollo y población malargüino en la provincia, limitando el contacto con la República de Chile.

Al iniciar la década de 1940 el escenario educativo malargüino se había ampliado: existían 11 escuelas mientras hasta mediados de la década del '20 habían sido 4. En la Villa continuaba funcionando la escuela nacional y en la campaña coexistían escuelas nacionales y provinciales. Las instituciones nacionales se ubicaban en Las Chacras, El Chacay, El Sosneado y La Junta, mientras que sus auxiliares se ubicaban en Coihueco, Agua Escondida y Agua del Toro. Las escuelas provinciales se localizaban en Los Molles y en el Puente del Río Grande. Además de estas dos escuelas fijas, dependía de la provincia una escuela ambulante que recorría Ranquil Norte, Calmuco, El Batro y Mechenquil (Guía de Mendoza, 1940; Ríos, 2007; Vera, 1992).

Si comparamos este panorama con el sistema de escuelas nacionales reflejado en 1926, este claramente se había sido ampliado, aunque la escuela nacional de Calmuco fue efectivamente clausurada en 1929, como había intuido Álvarez en su informe (Sección provincias, Sección Oficial, El Monitor, 1929, n° 678). Por su parte, la escuela de La Junta funcionaba en modalidad ambulante y recorría Pampa El Álamo y Potrero Chico (Ríos, 2007). La trayectoria de las instituciones del paraje de Agua Escondida resulta interesante como ejemplo de la situación cambiante del período: había sido creada una escuela nacional en 1910, que fue cerrada en 1916; en 1926 existía una escuela provincial, y en 1940 se registra una escuela nacional auxiliar.

Respecto a las escuelas de dependencia provincial, aquella que existía en Carapacho en 1926 ya no funcionaba en 1940, y no he hallado referencias a ella en la



historia oral o las documentaciones. Existían en cambio dos escuelas que hasta ese momento no habían sido mencionadas: en Los Molles y en el Puente del Río Grande. Esta última es la escuela que analizo en los próximos capítulos, aunque en este momento inicial no incluyó el alojamiento escolar.

De lo dicho hasta aquí es posible concluir que en el periodo analizado se produce un incremento de la oferta institucional innegable, particularmente fuera de la villa de Malargüe: hasta 1919 había funcionado solo una escuela, mientras en 1940 existían 11 escuelas distribuidas en la villa y en la campaña. Sin embargo la cantidad de grados que se podían cursar en las escuelas continuaba siendo restringida y para 1940 la situación en cuanto a la oferta no había cambiando respecto a lo que acontecía 20 años antes en este aspecto: la escuela de la villa era la única que continuaba dictando hasta 4° grado. La escuela de Calmuco dictaba dos grados, mientras en las demás escuelas sólo existía primer grado inferior (Guía de Mendoza, 1940).

Para el momento en que se iniciaron las primeras experiencias de alojamiento escolar en Malargüe, a fines de la década del '40, he podido identificar la existencia de 13 escuelas primarias en el departamento. Funcionaban escuelas nacionales en los parajes de El Sosneado, Las Juntas, Los Claveles de Arriba, El Chacay, Agua del Toro, Agua Escondida y en el campamento de la mina *La Valenciana* (Escuelas Primarias, Ministerio de Educación, CNE, 1949). Respecto a las instituciones de dependencia provincial, funcionaban escuelas en Ranquil (la escuela ambulante se había *fijado* en esa localidad), Puente del Río Grande (actual escuela de Bardas Blancas), El Manzano, Pueblo Nuevo (en el campamento de la explotación de *Mina Car*), Los Molles, y Mechanquil / El Alambrado (para su ubicación consultar figura 11). Este era el escenario educativo de Malargüe en el momento en que comenzaron a crearse los primeros alojamientos escolares: un Internado en la Escuela de Agua del Toro y dos Escuelas Hogar: una en Mina Car y otra en Ranquil Norte.

#### **4.2.2.2. Las modalidades institucionales: escuelas fijas, ambulantes y el alojamiento escolar en Malargüe (1887-1951)**

A partir de su inicio en 1887 y durante un tiempo extenso, en el sur mendocino predominaron las pequeñas escuelas fijas que, como he señalado, en muchos casos no funcionaban por tiempos prolongados debido a las dificultades vinculadas con las condiciones edilicias, las variaciones de la matrícula y la fluctuación de los docentes.

A partir de la década de 1920 a las escuelas fijas se sumaron experiencias de escolarización ambulantes que permitían extender el alcance de la escuela a los parajes que no alcanzaban la cantidad de niños requeridos para el establecimiento de una escuela fija.

Los pobladores de Malargüe recuerdan en la década del '20 a José Ríos, *el maestro a caballo*, quien recorría puestos de la zona de Calmuco y alrededores con la intención de enseñar (Maza, 1991). A partir de 1934 y hasta 1947 José María Domínguez se desempeñó como maestro de la escuela ambulante que recorría Ranquil Norte, Calmuco, El Batro y Mechenquil (figura 11).

Los estudiantes de Domínguez recuerdan que era un hombre mayor *enviado por el gobierno*, que se trasladaba con una mula carguera en la que llevaba los elementos para desarrollar sus clases: papeles, pizarrón y unas *mesitas chiquitas plegadas*. Con esos elementos se *instalaba* en el puesto de algún vecino donde los niños asistían para aprender (Bianchi, 2003). Recuerdos similares expresa uno de los docentes que lo sucedió: *el maestro ambulante no estaba fijo* en un lugar porque no se había creado la escuela. *Él iba de un lugar a otro con mulas cargueras llevando los bancos, el pizarrón y un escritorio* (José García, S. y H. M., 2019).

José Domínguez era un maestro “oficial”. Sin embargo, en otros casos la presencia de los docentes en los puestos era gestionada directamente por las familias, y en esos casos la alfabetización de los niños quedaba sin reconocimiento estatal. En las entrevistas a los pobladores que se incluyen en el Archivo Histórico de Malargüe, es posible identificar varias referencias a estas formas de alfabetización, donde la participación de las familias fue el único recurso para la organización de estas instancias educativas.

Las personas entrevistadas cuyos testimonios constan en el archivo coinciden en afirmar que cuando eran niños no asistieron nunca a la escuela porque vivían *en el campo*, y que *en esos años no había escuelas por allá*, por lo que aprendían con un maestro que era *pasajero nomás*. Estos maestros eran en todos los casos hombres de edad avanzada: *un viejito chileno, un muy buen viejo, un viejito que enseñaba, un hombre que sabía leer* (Bianchi, 2003) son las descripciones con las que presentaban en sus relatos a quienes fueron sus maestros. Además del género y la edad, en ocasiones refieren a que su maestro era originario de Chile.

Estos maestros asistían a los puestos a partir de la iniciativa de los familiares de los niños, que en muchos casos iban a buscarlos a otros parajes para llevarlos hasta el

puesto familiar. Uno de los pobladores explica que aprendió en la casa de su padre que *empleaba* al maestro y *le pagaba* para que enseñara a sus hijos y a los niños cercanos. Los entrevistados recuerdan que en estos encuentros les enseñaban conocimientos vinculados con la lectura, la escritura, las operaciones básicas de la matemática, y en algunos casos nociones religiosas. En este sentido una mujer afirma que ella había aprendido *un poquito, casi a leer*, y se ubicaba como responsable de la limitación de su aprendizaje sosteniendo que ella era *muy enrústica* para aprender. Otra mujer narra lo siguiente respecto a su escolaridad y la de sus hermanos: *A mí me enseñaba que aprendiera todas las letras y empecé a leer un poquito y a mis hermanos les enseñaba a sacar cuentas y a leer, ellos aprendieron* (Bianchi, 2003) dando cuenta que sus hermanos habían accedido a conocimientos más amplios que ella misma.

En los testimonios también se referencian las actividades que se organizaban en los puestos para posibilitar que un mayor número de niños pudiera participar de la enseñanza que desarrollaba el docente. En el puesto en el que se asentaba el maestro se preparaban los alimentos para todas las personas que se habían acercado para aprender: *a la casa, ahí venían todos los vecinos. Se juntaban diez, hasta el más chico y a todos se les hacía comida* (Bianchi, 2003: 465) Estas entrevistas muestran que las familias de puesteros tuvieron un rol importante en posibilitar la alfabetización de los niños que residían en las zonas que no alcanzaban las escuelas dependientes del Estado Nacional y Provincial.

Hasta la década de 1940, en Malargüe habían co-existido las modalidades de escuelas fijas (donde los estudiantes se trasladaban diariamente a estudiar) y temporarias (ambulantes), pero no se había implementado ninguna opción institucional para el alojamiento de los estudiantes. En el Congreso Pedagógico de Cuyo el Secretario de la Dirección General de Escuelas Lázaro Schallman señaló que no existían Escuelas Hogares de la provincia y que tampoco se proyectaba crearlas en los próximos años *por el fantasma del presupuesto* (Anales del Congreso Pedagógico de Cuyo, 1940).

Schallman sugirió que el Estado Nacional asumiera la construcción y mantenimiento de estos establecimientos, y el Congreso explícitamente propuso la creación de una “Escuela de Concentración con Internado” en la ciudad de Malargüe, la que *sería accesible* a los niños de Río Barracas, Cajón Grande, Río Grande, El Manzano y Agua Escondida (Anales del Congreso Pedagógico de Cuyo, 1940). Aunque esa iniciativa en particular no se llevó a cabo, a partir de la década de 1940 se iniciaron

experiencias de alojamiento temporal para los estudiantes en el espacio escolar, las que funcionaron de manera simultánea con las instituciones fijas y ambulantes.

Como mencioné en el apartado anterior, el alojamiento del alumnado se desarrolló en la escuela que funcionaba en el campamento de Mina Car, en la escuela de Agua del Toro y en la escuela de Ranquil Norte. Con el auge de la explotación del carbón, las empresas mineras emergieron como un nuevo actor en el escenario escolar de la región y tuvieron una presencia relevante hasta la década de 1970. Durante el periodo 1940-1970, en particular, las empresas mineras participaron en el sostenimiento de las escuelas junto a las iniciativas desarrolladas desde las familias de puesteros, el Estado Nacional y el Provincial.

A comienzos de la década del '40 se inauguró una escuela en el campamento de la explotación de la empresa Mina Car, conocida como la escuela de la Ripiera (ver figura 11). En un primer periodo funcionó *en una especie de camión grande como si fuera un garaje* y luego se construyó un edificio para su funcionamiento como Escuela Hogar, a la que a la que llegaron a asistir más de 200 niños (Bianchi, 2004).

La empresa Mina Car tomó a su cargo la construcción y mantenimiento del edificio, así como la gestión y recursos necesarios para el funcionamiento cotidiano de la escuela, mientras el Estado Provincial se hizo cargo de la designación y el salario del personal docente. Como he señalado en el capítulo anterior, este tipo de organización había sido previsto en la Ley n° 12588 de 1938, que estipulaba la obligación de las empresas de costear el local cuando los hijos de sus empleados no pudieran concurrir a la escuela pública por la distancia u otros impedimentos materiales. Esta fue la primera Escuela Hogar que funcionó en el departamento de Malargüe, sin embargo no tuvo una existencia prolongada; en el año 1951 se produjo el cierre de la mina y con ella, el de la escuela.

## **Figura 12.**

### *Escuela del campamento de Mina Car*



Nota: Fotografía S/F. Fuente: Archivo Histórico de Malargüe.

Al mismo tiempo que funcionaba la Escuela Hogar de Mina Car en un edificio expresamente construido para el alojamiento de los estudiantes, en la escuela nacional ubicada en Agua del Toro (consultar localización en figura 11) comenzó a funcionar un Internado precario para aproximadamente 90 niños con la contribución de la Comisión Nacional de Ayuda Escolar (S.y H.M., 2012, n° 101; Kuklis, 2007; Escuela Hogar de El Bolsón, Sección Información Nacional, El Monitor, 1942, n° 829/830).

Esta experiencia de alojamiento tampoco se mantuvo durante un tiempo muy prolongado, ya que al comenzar la década de 1950 la escuela se cerró, permaneciendo así hasta, por lo menos, 1954 (Hirschegger, 2011). Aunque no he podido encontrar referencias a las razones por las que se culminó esta experiencia, su inicio se vinculó con la baja asistencia de la matrícula; es decir que el alojamiento se habilitó porque de otra manera los niños no asistían a la escuela.

Este Internado se desarrollaba en una escuela dependiente del CNE. Diez años después de la aprobación de la ley n° 12.588 de 1938, el CNE sostenía 9 escuelas hogares en las provincias y Territorios Nacionales (en Córdoba, Santa Cruz, Río Negro, Catamarca, Buenos Aires, Salta, Chubut y dos en La Pampa), pero ninguna de ellas se situaba en la provincia de Mendoza (Escuelas Primarias, CNE, 1949).

Mendoza inauguró la primera Escuela Hogar en Malargüe, dependiente de manera exclusiva del Estado Provincial, al comenzar la década de 1950, y se localizó en Ranquil Norte (ver figura 11). Se trató de la primera vez en que el estado asumió la construcción de un edificio en el territorio de Malargüe previendo el alojamiento de los

estudiantes, como un Internado de Tipo Mínimo (Historial de la escuela 8-443 citado en Kuklis, 2007).

Durante la década de 1940 convivieron así las tres modalidades en Malargüe: las escuelas fijas que funcionaban desde principios del siglo, las ambulantes que habían sido promovidas durante las décadas de 1920 y 1930 pero continuaron hasta casi finalizar la década del '40, mientras se inauguraban las primeras experiencias en que se alojó al estudiantado en el espacio escolar -un Internado y una Escuela Hogar-. No he encontrado ninguna referencia a experiencias de escolarización ambulantes posteriores a 1947, cuando el maestro José Domínguez se retira. A partir de ese momento la escolarización se desarrolló en Malargüe exclusivamente a través de modalidades fijas y del alojamiento escolar.

La habilitación del edificio provincial en la localidad de Ranquil Norte resulta interesante como representación de la sustitución de las modalidades ambulantes por los alojamientos escolares. En septiembre de 1947 el maestro José Domínguez fue reemplazado por un nuevo maestro y la escuela dejó de funcionar de manera ambulante para establecerse de manera permanente en el paraje de Ranquil Norte. El director-maestro que asumió su cargo tomó los *poquitos muebles, los bancos, el pizarrón y un escritorio*, que había dejada el maestro ambulante en el destacamento policial de Ranquil Norte, y comenzó sus actividades como director-maestro de manera *fija* (José García, S. y H. M., 2019, n° 249). Poco tiempo después, en 1951, se inaugura el nuevo edificio y se inicia la experiencia de la Escuela Hogar con el alojamiento escolar. Esta institución, en particular, se desarrolló sucesivamente bajo las modalidades ambulante, fija y con alojamiento estudiantil, en el lapso de unos pocos años.

#### **4.3. El escenario escolar ante las primeras experiencias de alojamiento en Malargüe**

El periodo seleccionado en este capítulo se extiende desde el inicio del proceso de institucionalización de la Educación Común en Malargüe en 1887 hasta la inauguración de los primeros alojamientos escolares en la década de 1940. Este extenso periodo puede considerarse la primera etapa del proceso de escolarización del departamento, coincidente con lo que Fontana (1993) considera el momento de consolidación del sistema educativo provincial.

El proceso de escolarización que se desarrolla durante este periodo se caracteriza por un inicio tardío si se lo compara con otras regiones de la provincia y del país, donde

el proceso de expansión de la incorporación de la población a la escuela común se desarrolló entre 1850 y 1869 (Braslavsky, 1987).

En las primeras décadas del siglo XX la expansión del sistema de educación común en el territorio malargüino fue lenta e irregular, tanto en términos de establecimientos como en la cantidad de grados que se cursaban. La diferenciación inter e intra regional entre el oasis y el secano se fue profundizando en el marco de un proyecto provincial que, desde fines del siglo XIX, priorizó el desarrollo de la producción agroindustrial por sobre las actividades ganaderas que predominaron en el territorio malargüino, y por ende privilegió la creación de instituciones en los sectores del oasis que presentaban un marcado crecimiento poblacional y productivo.

Este primer periodo de expansión de la educación común se caracterizó por la intermitencia en el funcionamiento y la continua transformación de las instituciones: traslados de sedes, de locales, cambios en la dependencia nacional o provincial, cierres provisorios y permanentes -de hecho y administrativos- dan cuenta de historias institucionales discontinuas.

Además de estas características se reconoce un marcado desfase entre la regulación sobre la creación, funcionamiento y cierre de las instituciones que prescribían los organismos educativos nacionales y provinciales (presentada en extenso en el capítulo anterior), y las experiencias que se concretaron en el departamento (presentadas en este capítulo). Durante este periodo, el sentido predominante en la expansión de las escuelas en la región se vinculó con el fortalecimiento de la identidad nacional en una zona de conexión histórica con la República de Chile; si bien el sur mendocino fue atravesado por una *campana del desierto* de características similares a otras zonas del país, la vinculación de la escuela con la cuestión indígena está poco presente en esta región. En las documentaciones analizadas los argumentos que sostenían la necesidad de expandir la escuela en esta región no referían a la población indígena sino fundamentalmente al contacto y presencia de pobladores provenientes de Chile.

Respecto a las modalidades, en Malargüe predominaron en este período las instituciones *fijas*, establecidas de manera permanente en una localidad, aún en las zonas de campaña de mayor dispersión poblacional. Entre las décadas del '20 y '40 se desarrollaron también modalidades ambulantes de escolarización en las que los maestros circulaban entre distintos parajes, las que fueron promovidas desde el Estado pero también por la iniciativa de las familias de puesteros.

A partir de la década de 1940 comenzaron a desarrollarse experiencias en las que se alojó de manera permanente al estudiantado: existieron Escuelas Hogar con condiciones materiales para el desarrollo de las actividades domésticas y escolares (edificios, mobiliario, personal y presupuesto), al mismo tiempo que Internados en los que los estudiantes eran alojados de manera precaria en las instalaciones previstas para el funcionamiento de una escuela “común”.

Si durante este periodo las modalidades fijas fueron las modalidades priorizadas en las políticas de escolarización (aún cuando convivieron con modalidades ambulantes y el alojamiento escolar), a partir de este momento esa tendencia fue mudando progresivamente: el alojamiento escolar de los alumnos se fue consolidando como la modalidad priorizada para la escolarización en las zonas rurales de población dispersa de Malargüe, desapareciendo progresivamente las instituciones fijas sin internado.

Estos procesos históricos permiten comprender por qué, para el momento en que realicé el trabajo de campo (entre 2013 y 2016) todas las escuelas de la zona dispersa de Malargüe eran escuelas albergues. De las 12 escuelas rurales primarias de Malargüe, sólo una de ellas no contaba con albergue, y se ubicaba en las cercanías de la ciudad cabecera.

Para comprender el proceso por el que se fueron creando o convirtiendo bajo la modalidad de escuela albergue resultaría preciso realizar indagaciones particulares en cada una de las 11 instituciones, sin embargo contamos con una sistematización valiosa que realizó una inspectora regional, Gladis Kuklis, sobre las escuelas de Malargüe. “Las escuelas albergues y de frontera en Malargüe”, editado en el año 2007, es un libro breve en el que la autora recupera la información institucional que ha recogido en sus visitas a las escuelas. Como el objeto de su trabajo no es específicamente el alojamiento escolar, en algunos casos la información resulta imprecisa.

La Escuela Hogar de Ranquil, mencionada como el primer establecimiento provincial de tal modalidad, continuó funcionando como albergue desde que su inauguración en la década del '50. La escuela de la localidad de Los Molles implementó las primeras experiencias de alojamiento escolar en la década del '60, tal como lo hizo Bardas Blancas y El Alambrado. En la década del '70 comenzó a funcionar el Centro Comunitario Rural Evangélico en la localidad de Agua Escondida, previendo el alojamiento desde su origen. En la década del '80, luego de la existencia del alojamiento precario en la década del '40 que he mencionado, la escuela de Agua del Toro comenzó a funcionar como albergue con un nuevo edificio en la localidad de El Cortaderal. En la



década del '90 se inauguraron internados en Las Loicas, Patamora, Carapacho y Agua Escondida.

Como veremos a continuación en el caso particular de la escuela de Bardas Blancas, las historias institucionales respecto al alojamiento escolar son complejas, con ensayos que no prosperaron y experiencias que se institucionalizaron dificultosamente. En el caso de Malargüe, hasta la década del '90 sólo la escuela de Ranquil había sido creada previendo el alojamiento como Escuela Hogar; en las demás escuelas se fueron desarrollando acciones vinculadas con la adecuación de las instalaciones que hicieran posible el alojamiento de los estudiantes. Analizaré este proceso de construcción social del alojamiento escolar en el capítulo siguiente, desplegando en detalle el caso particular de la escuela de Bardas Blancas.

## **CAPÍTULO 5. La domesticidad escolar cotidiana: el albergue en el archivo y en la memoria de los pobladores (1940-1990)**

En este capítulo describo las maneras en que se han desarrollado cotidianamente las actividades en los espacios escolares a lo largo del tiempo en Malargüe. Me interesa abordar de qué manera se efectivizó el desarrollo de las experiencias cotidianas de escolarización de los alumnos a medida que el sistema educativo se extendía por la región sur de la provincia de Mendoza, focalizando en particular en la manera en que se desplegaban las actividades domésticas de los niños y niñas que se alejaban de sus hogares para asistir a la escuela.

Las referencias que se incluyen en este capítulo se sitúan en un periodo amplio que se extiende desde la década del '40 hasta la década del '90, y provienen fundamentalmente de fuentes documentales y de entrevistas realizadas en la escuela de Bardas Blancas, aunque se incorporan alusiones a otras escuelas que permiten contextualizar o ampliar la reflexión.

En apartados anteriores (capítulos 2 y 3) me he referido a las dimensiones que, de acuerdo a nuestra perspectiva y relevamiento empírico, se presentan como los más relevantes: la dimensión temporal, espacial y los vínculos construidos en el espacio escolar. A continuación me detendré en dos de ellas, la espacialidad y temporalidad, que implican referencias a las dimensiones construidas históricamente. He decidido focalizar en éstas porque es posible identificar en las documentaciones indicios para su reconstrucción, mientras la manera en que se establecían las relaciones entre las personas presentes en el espacio escolar, tenía una presencia esporádica que no me permitió su profundización.

En primer lugar presento brevemente las experiencias domésticas que se produjeron bajo las modalidades ambulante y fija (es decir en aquellas escuelas que no preveían el alojamiento del estudiantado), como una forma de contrastar estas experiencias con lo que sucedía en las escuelas con internado. Luego me extiendo en el análisis de la domesticidad escolar que se produce con el alojamiento escolar: las condiciones y transformaciones que sufrieron las condiciones edilicias y la organización de los periodos de alojamiento, buscando dilucidar las maneras en que estas dimensiones incidían en el desarrollo de las actividades domésticas.

## **5.1. La experiencia doméstica en las escuelas ambulantes y fijas (1930-1960)**

Para analizar la vida doméstica que se desarrollaba en las modalidades ambulante y fija en este período, recupero referencias de archivo sobre dos escuelas que se encontraban en funcionamiento de manera simultánea en la década de 1940. Una de ellas es la escuela ambulante del maestro José Domínguez que recorría el sur del departamento, a la que me he referido en el capítulo 4, y la otra es la escuela fija de Bardas Blancas, que no preveía en ese momento el alojamiento de sus estudiantes.

En el capítulo 4 señalé que al comenzar la década del '40 en Malargüe funcionaban 11 escuelas. Las 8 instituciones nacionales (comunes y auxiliares) se ubicaban en la villa, Las Chacras, El Chacay, El Sosneado, La Junta, Coihueco, Agua Escondida y Agua del Toro, mientras las 3 escuelas que dependían de la provincia se encontraban en Los Molles, en el Puente del Río Grande (Bardas Blancas) y en la zona sur del departamento, en los distintos parajes que recorría la escuela ambulante.

Las escuelas ambulantes que existieron desde la década del '20 hasta finales de 1940 en Malargüe funcionaban con un calendario académico de tres meses, durante los que el maestro se asentaba en un paraje. Las referencias a los tres meses del ciclo se reiteran en el recuerdo de los pobladores. En las entrevistas del Archivo Oral de Malargüe uno de los alumnos del maestro ambulante José Domínguez en Calmuco describía el modo en que estaba organizado el ciclo escolar en los siguientes términos:

Tuve ocho meses de escuela... Pasé de grado, llegué a tercer grado. El maestro que yo tuve, que me dio clases, el 36, 37 y 38, era José María Domínguez. Era una escuela ambulante que daba tres meses en Mechanquil, tres meses en Calmuco, y tres meses en El Batro. En los tres meses todos los años pasaba de grado y eso es lo que tuve de escuela yo (AOM. T. de Luis Alberto Vázquez, citado en Bianchi, 2003: 458).

El maestro se instalaba durante dos o tres meses en un paraje en donde reunía a varios niños para el dictado de las clases y luego se trasladaba a otro lugar para enseñar a otro grupo de niños. De acuerdo al testimonio anterior, para cada niño este ciclo se repetía en tres ocasiones con las que completaban su escolarización, es decir que los alumnos asistían a la escuela tres meses durante tres años, por lo que finalizaban la escuela en nueve meses de clases.

Los maestros ambulantes podían asentarse en aquellos parajes en donde encontrarán local y una población dispuesta a sostener su arreglo. En sus relatos los pobladores dan cuenta de la participación de las familias posibilitando la escolarización

de los niños de esta zona rural. De manera similar a lo planteado por otras investigaciones en distintos contextos de Argentina y Latinoamérica, aún en los casos en que los maestros eran pagados por el Estado, la creación de escuelas en las zonas rurales no fue producto exclusivo de la iniciativa estatal, sino que las familias fueron protagonistas indispensables (Cragolino, 1995, 2000; Neufeld, 1991, 1992; Rockwell, 2007).

En las escuelas ambulantes sostenidas por el Estado, los pobladores sostenían parte de las condiciones necesarias para la asistencia y permanencia del docente (particularmente respecto al traslado y la locación donde realizaría su tarea), de manera similar a lo que sucedía en las formas ambulantes que las familias puesteras organizaban sin participación del Estado que he descripto en el capítulo 4. Uno de los alumnos de la escuela ambulante del maestro Domínguez recordaba los preparativos que realizaron para que el maestro pudiera iniciar sus actividades:

Cuando llegó el maestro a Calmuco, en el año 36, se encontró con el inconveniente que no había donde [dar] clase, porque no había ningún departamento desocupado que se lo prestaran... Mi padre le dijo que él avisaba a los vecinos que tenían niños para ir a la escuela. Había una casa abandonada, le faltaba el techo pero las paredes estaban buenas... Al otro día estaban trabajando ahí. Esto lo empezarán creo que el ocho o el nueve de junio. Hicieron la escuela, la techaron, y el día veintidós, veintitrés estaba terminada (AOM.T. de Luis Alberto Vázquez, citado en Bianchi, 2003:457).

Otro alumno, Gualberto Roger, recordaba la presencia de este mismo maestro en El Alambrado, aproximadamente en 1936 y atestiguaba lo siguiente:

El maestro que solía venir a darme clases era ambulante, había que fletarlo en la mula que tenía mi padre, lo fletaba desde Llano Blanco y lo traía a casa. Y ahí estaba dos meses, así, y de ahí ya lo llevaban a Calmuco, o lo venían a buscar de allá (AOM. T. de Gualberto Roger citado en Bianchi, 2003: 460).

En casos como los de Gualberto y Luis, el maestro se asentaba en el paraje en que ellos residían, en la casa de los pobladores. Mientras que para estos niños la escolarización no implicaba la separación de la unidad doméstica (en tanto era el maestro quien se asentaba en la residencia familiar), para otros la escuela ambulante implicaba la necesidad de alojarse en otros parajes y, por tanto, el desarrollo de las actividades domésticas fuera de sus hogares. Este es el caso de Celia, nacida en 1930,

quien realizó hasta tercer grado alojándose en la escuela durante la época de clases. De esta experiencia recuerda:

Era una escuela remala... Comíamos así nomás y durmíamos así [en] un salón grande, donde teníamos camitas en el suelo para dormir todos los chicos en la escuela... Nos enseñaban a hacer letras, no estudiar como ahora que tienen muchas cosas... Antes nos enseñaban así nomás, y nos daban unos recreos así nomás y todo era muy sencillo, para comer y todo (AOM. T. de Celia Hortensia Forquera, citado en Bianchi, 2003:458).

Otro de los alumnos que se alojaba en la escuela, pero en la sede de Mechanquil, recuerda el local en que asistían a clases como *un rancho de mala muerte*:

Ahí donde está el negocio que tenía el finado Valeque, están los Arteagas, ahí teníamos un rancho de mala muerte. Yo era internado en la escuela... Eran tres meses los que daban clases los maestros... Algunos sábados nos daba permiso, y nos veníamos a la casa. Volvíamos el domingo a la tarde. Nos veníamos a caballo de allá pa cá, otras veces de a pie (AOM. T. de Felipe Palavecino, en Bianchi, 2003:459).

En los extractos de estas dos últimas entrevistas realizadas por el Archivo Oral de Malargüe es posible observar que las escuelas ambulantes implicaban el alojamiento de niños y niñas fuera de sus residencias domésticas, en el paraje en el que se asentaba el maestro. En la última, el entrevistado menciona la ocasional visita a sus hogares dentro del periodo de tres meses en que se desarrollaban las clases, reafirmando que se trataba de una permanencia prolongada en el lugar en que se asentaba la escuela.

El segundo entrevistado señala que él “era internado en la escuela”, aunque formalmente las escuelas ambulantes no proveían el alojamiento del alumnado. A este respecto, cabe señalar que si bien en algunos periodos a las escuelas ambulantes se les asignó presupuesto destinado al almuerzo o merienda de los alumnos, no se proveían los recursos necesarios para el desarrollo de la totalidad de las actividades domésticas en el ámbito de la escuela, por lo que las familias y el docente organizaban el alojamiento con los recursos que disponían localmente.

Esta escuela ambulante desarrollaba sus actividades de manera simultánea a la escuela fija que había sido creada en el año 1939 en el puente del Río Grande, establecimiento que dio origen a la escuela de Bardas Blancas sobre la que focaliza esta Tesis. En el año 1940 se desempeñaba allí un director-maestro que tenía a cargo un único curso preparatorio, con una única división, a la que asistían 21 alumnos, 10 varones y 11 mujeres (Guía General de Mendoza, 1940).

Al momento de ser creada, la escuela del puente del Río Grande carecía de un edificio propio donde desarrollar las actividades, por lo que funcionó de manera inestable en distintos espacios. Una mujer nacida en el año 1930, que asistió a esta escuela cuando contaba con 10 años aproximadamente, cuenta que *funcionaba en una vivienda precaria ubicada en el costado norte del río Grande, antes de cruzar el puente y cerca del negocio de la familia Bugarín* (Delmira Muñoz, S. y H.M., 15/8/2019).

Otro poblador recuerda que en el año 1940 su padre lo envió a esta escuela que funcionaba en una casa que había servido para albergar a los obreros que realizaron el puente del río. En su recuerdo, concurrían cerca de 40 alumnos quienes tenían entre siete hasta más de veinte años. Sin embargo, un fuerte viento derribó el techo de esta edificación y se dio por concluido el ciclo lectivo, en tanto no existía otro espacio en donde pudieran desarrollar las actividades (Romeril Moya, S. y H.M., 15/09/2013).

Esta situación explica que la escuela dejara de funcionar poco tiempo después de su apertura, entre 1940 y 1943 de acuerdo a distintas fuentes (Kuklis, 2007; Romeril Moya, S. y H.M., 15/09/2013). De acuerdo con Kuklis (2007), luego de este cierre y hasta la inauguración del edificio propio en 1946, asistió a la zona un maestro ambulante del que no he encontrado más información.

En 1946 se inauguró el edificio escolar en el paraje de Bardas Blancas, conocido en ese momento como El Ranquil o Agua del Ranquil, en el que solo existían algunos puestos de pobladores que criaban animales (A.H.Mgüe, 09/07/2020). Como puede verse en la Figura 13, al momento de inaugurarse la escuela prácticamente no existían viviendas en las inmediaciones de la escuela.

**Figura 13.**

*Primer edificio de la Escuela de Bardas Blancas*



Nota: fotografía realizada en la década de 1940. Fuente: Archivo Histórico de Malargüe.

La construcción de un edificio escolar se produjo en el marco de una valorización de la zona, debido a que poco tiempo antes la empresa Mina Car había iniciado la explotación de un yacimiento de carbón localizado 25 kilómetros al oeste. Además se había inaugurado el puente del Río Grande, en el marco de la prioridad que el gobierno conservador de la década de 1930 destinaba a la extensión de la red vial de la provincia (Lacoste, 1991). Este puente y el trazado de la ruta nacional n° 40 facilitaron la comunicación de los parajes del sur con la villa cabecera departamental, y pretendían desplazar a Chile como centro de atracción de las poblaciones situadas al sur del Río Grande como mencioné en el capítulo anterior.

En este primer edificio inaugurado en 1946, las instalaciones preveían únicamente el alojamiento de la familia de quien ocupara la dirección, por lo que los alumnos debían trasladarse diariamente para asistir a las clases que se desarrollaban bajo calendario regular (desde marzo a noviembre). En una de las entrevistas que realicé a un grupo de pobladores que fueron alumnos de la escuela entre fines de la década del '40 y la década del '50, recordaron su paso por los dos grados con los que contaba la escuela en ese momento y las características que representaba cotidianamente el acceso a clases:

Domingo: Antes eran dos grados que había. Como no era escuela de internado, todos teníamos que ir de la casa de nosotros a la escuela. Por

eso muchas familias se venían acá cerca, construían una casa a la vuelta para traer los hijos para que pudieran ir ahí a la escuela... Nos quedaba a cuatro kilómetros, teníamos que pasar el puente, costear el cerro. Otros venían del Llano Blanco [aproximadamente a ocho kilómetros de la escuela]. También venían algunos de a caballo, H.S. que tenía un caballo, se venía en el caballo del puesto. H.M. que vive ahí en el Arroyo Macho [aproximadamente a dos kilómetros de la escuela], ese también no faltaba nunca a la escuela porque el padre tenía un caballo para eso, para ir a la escuela, todos los días iban y venían en caballo.

Mirta: empezábamos en marzo...

Domingo: en invierno íbamos.

Nicanor: Había temporadas que no podíamos venir. Mucho viento para pasar el puente, como cincuenta metros, cuatro niños cruzando el puente...

Mirta: ¡Qué miedo cuando corría viento! Nos pasaba el policía ¿Sabe que [el viento] agarre a un niño? Lo tira al río, pué... Así que por eso después nos vinimos a vivir acá, para mandar a los chicos a la escuela, que les quedara más cerca. Así hace 37 años que estamos acá. Queda más cerca y no está el peligro del puente (Entrevista grupal a ex estudiantes, padres y abuelos de estudiantes de la escuela, realizada en su vivienda particular, Bardas Blancas, 16/05/2013).

Mientras estas personas se escolarizaron no existía ninguna modalidad de alojamiento en la escuela, por lo que en su relato se refirieron a las condiciones que facilitaban o dificultaban la asistencia diaria a la escuela en términos de las distancias respecto de sus hogares, los accidentes geográficos que debían atravesar, y la posesión o no de recursos destinados a la movilidad.

Es importante recordar que para las familias de puesteros, debido a la trashumancia que formaba parte de sus actividades de producción ganadera, la evaluación sobre la distancia entre el hogar y la escuela se complejizaba porque tenían más de una residencia en el transcurso del año. La accesibilidad respecto a la escuela se ponderaba en relación a residencias diferentes, dos o tres según la unidad doméstica, y la época del año; en este sentido si la escuela podía considerarse accesible durante la invernada, la distancia podía aumentar de manera significativa durante el periodo de veranada. De aquí que los periodos de funcionamiento escolar resultaban un aspecto relevante, como veremos en las próximas páginas.

Aunque durante este periodo los niños no se alojaban en la escuela, realizaban allí algunas actividades domésticas, en particular aquellas vinculadas con la alimentación. En las entrevistas que realicé a estas cuatro personas que asistieron a la



escuela entre 1947-1955 emergieron algunos recuerdos sobre la alimentación en el comedor escolar. Mirta recordó que ingresaban a la escuela a las 9 y salían por la tarde: *tomábamos el desayuno, almorzábamos y antes de veniros nos daban yerbeado, mate cocido*. El hombre de mayor edad rememoró el momento en que se abrió el comedor en la escuela: *empezaron a dar, por ejemplo, el almuerzo, que antes no daban nada. Así que almorzábamos en la escuela. Yo, los días que iba. Y después cada uno irse pa' la casa*. Domingo tiene *muy mal recuerdo* del primer maestro que tuvo:

Era un hijo de perra. Estuvo el primer año que yo fui, al otro año ya lo cambiaron. Te hacía comer la polenta. El cocinero que había era un viejito, tenían un tacho, porai medio cruda, y la tenían que comer sí o sí. Me empaché, me agarré un empacho que no la pude comer nunca más, me descomponía... Te echaban unos pucheros de grasa de vaca. Cada uno llevaba su platito y le daban su ración como en el ejército (Entrevista grupal a ex estudiantes, padres y abuelos de estudiantes de la escuela, realizada en su vivienda particular, Bardas Blancas, 16/05/2013).

Su esposa intervino a continuación para confirmar que cuando ella asistió a la escuela unos años después la situación no había variado, y los dos comentaron las diferencias entre lo que sucedía en el momento en que asistieron ellos, en comparación con la experiencia de sus nietos que estudiaban en la escuela en el momento de la entrevista:

Mirta-: nos daban también la comida, pero una comida... No era muy buena. La carne no la veíamos jamás, muy muy mala a nosotros no nos daban fruta, nada, nada... Muy poca carne en esos tiempos. En cambio ahora no...

Domingo-: [actualmente se sirve] Hasta postre. Todo. Antes no daban...

Mirta-: ¡No! Dan muy buena comida ahora (Entrevista grupal a ex estudiantes, padres y abuelos de estudiantes de la escuela, realizada en su vivienda particular, Bardas Blancas, 16/05/2013).

De acuerdo al recuerdo de Nicanor, en la escuela se consumía el agua de una vertiente que tenía un alto contenido de azufre, lo que hacía que fuera marcadamente desagradable al olfato:

Primero era esa agua azufrada, de esa se tomaba. Hay una pileta que está detrás de la escuela, la echaban a esa pileta, y a esa pileta le echaban cosas así para que se asentara un poco el agua, y después de ahí la bombeaban... Antes era otra cosa, no había agua allá en la escuela. Pero antes era todo muy precario. Con decirle que se tomaba el agua esa (Entrevista grupal a ex estudiantes, padres y abuelos de estudiantes de la escuela, realizada en su vivienda particular, Bardas Blancas, 16/05/2013).

Quienes asistieron a la escuela de Bardas Blancas en la década del '40 y '50 recuerdan la alimentación en la escuela con connotaciones negativas. Todos ellos fueron alumnos en esta primera etapa, luego lo fueron sus hijos y en el momento en que realicé la entrevista eran sus nietos quienes se encontraban allí. Desde estas rememoraciones es que construyen los significados en relación a las experiencias posteriores que se producen en la escuela y en las que participan sus hijos y nietos. En su discurso establecían comparaciones continuas entre sus recuerdos como niños, su experiencia como padres y la actualidad, considerando la actualidad de sus nietos en oposición a su propia experiencia.

## **5.2. La experiencia doméstica en el alojamiento escolar (1964-1990)**

La escuela de Bardas Blancas funcionó como escuela fija común, es decir sin alojamiento estudiantil, desde la inauguración de su edificio en la década del '40 hasta mediados de los años '60. En el año 1964 se organizó una primera experiencia de alojamiento que se sostuvo hasta 1969; ese año el internado se clausuró y la escuela volvió a funcionar como escuela "común" durante diez años. En el ciclo escolar 1978/1979 se inauguró nuevamente un internado que se mantuvo en funcionamiento hasta el momento en que realicé el trabajo de campo durante los años 2013-2016, aunque con importantes modificaciones en la organización de las actividades domésticas.

Para analizar estas transformaciones, en primer lugar describo las condiciones edilicias de la escuela focalizando en los dos momentos en que se emprendió el alojamiento de los alumnos (mediados de la década de '60 y finales de la década del '70). En segundo lugar, describo las distintas maneras en que se ha organizado temporalmente el desarrollo de las clases, considerando en particular dos aspectos: los periodos de alternancia entre la escuela y el hogar de los niños, por una parte; y el ritmo e intensidad de las actividades que diariamente se llevan a cabo en la escuela, por otra. Estas dimensiones tenían una presencia desigual en los documentos y entrevistas realizadas; las características edilicias eran mencionadas con mayor asiduidad, lo que me permitió un análisis más detallado de las condiciones materiales que las de la organización escolar en términos temporales.

### **5.2.1. El edificio escolar como aula y como vivienda (1964-1990)**

En los años 1964 y 1979, se iniciaron las dos experiencias de alojamiento existentes en la escuela de Bardas Blancas; la primera de ellas tuvo una existencia acotada (5 años) y los principales factores en juego en su clausura fueron las condiciones con las que contaba el edificio escolar en ese momento. La segunda experiencia se inició en el año 1979 y ha tenido continuidad hasta la actualidad.

En la producción social del espacio de co-residencia en el que conviven las personas que habitan la escuela se proyectan formas de domesticidad. Los sujetos presentes en la escuela por una parte se adecúan a las condiciones (con sus limitaciones y potencialidades) que les impone el espacio pero también se involucran en su producción, desde las maneras en que imaginan la domesticidad escolar, las actividades y relaciones que consideran deseables en ese espacio. En el caso de la escuela albergue, además expresa la manera en que piensan las articulaciones, aproximaciones y distanciamientos entre las prácticas curriculares y domésticas, como ya he ido anticipando en capítulos anteriores.

#### **5.2.1.1. La primera experiencia de alojamiento en el espacio escolar: apertura de un albergue “precario” (1964-1969)**

Desde su origen y hasta mediados de la década de 1950, la escuela de Bardas Blancas funcionó con regularidad como escuela fija, sin embargo durante los últimos años de esta década disminuyeron las actividades de enseñanza. En el año 1961 asumió el cargo una nueva directora, y encontró que aunque la escuela se hallaba formalmente abierta, el edificio estaba ocupado por el personal del Departamento General de Irrigación a cargo del proyecto de construcción del dique Portezuelo del Viento, quienes se encontraban *instaladísimos* en la escuela, mientras en la Dirección General de Escuelas desconocían la situación (Entrevista a ex directora, realizada en su vivienda particular, San Rafael, 10/03/2016).

El recuerdo de esta directora coincidió con los registros documentales del año 1960 en que, en ese momento, asistían a la escuela menos de diez alumnos (Planilla de Calificaciones Anuales, 1960). Ante esta situación la directora solicitó el retiro del personal de la obra y comenzó a recorrer los puestos de la zona, conversando con las familias para que enviaran los niños a la escuela. Este recorrido tuvo como resultado que en el ciclo siguiente, 1961/1962, se inscribieran 30 alumnos. Al iniciar el ciclo 1964/1965 se habilitó el alojamiento de los estudiantes en la escuela, y de ahí en

adelante la matrícula aumentó cada año. En una entrevista que el periódico local “Ser y Hacer de Malargüe” le realizó a esta directora, explicó:

[El crecimiento de la matrícula] llevó a que comenzara a gestionar la Escuela Hogar. No teníamos comodidades, pero empezamos y la escuela se llenó de chicos, llegamos a tener 120 alumnos. Transformamos las aulas en dormitorios, uno para niñas y otro para varones. Los maestros que se fueron sumando dormían en el mismo lugar (...) Dábamos clases en la galería, donde también los chicos desayunaban, almorzaban y cenaban. Cuando se iba a servir algo a los chicos y los maestros, levantábamos los útiles, los guardábamos y en los mismos bancos se comía (Entrevista a Josefa Visedo, S. y H.M., 04/2014).

Al profundizar sobre la manera en que se produjo la habilitación del alojamiento de los alumnos, la directora recordó que decidió armar el albergue de *puro entusiasmo*, porque le *deba pena* que los chicos no pudieran asistir a la escuela por las distancias que debían recorrer (Entrevista a ex directora, realizada en su vivienda particular, San Rafael, 10/03/2016).

El alojamiento de niños y niñas iniciado en el ciclo 1964/1965 se mantuvo en funcionamiento durante pocos años, hasta el ciclo escolar 1968/1969 en que se produjo su clausura debido a los reiterados problemas que presentaba el edificio. La misma directora que lo había gestionado decidió cerrarlo, porque *la situación no daba para más* debido a las deficitarias condiciones edilicias.

Aún bajo estas condiciones precarias, mientras se mantuvo abierto el alojamiento implicó un aumento significativo de la matrícula en la escuela. Mientras en el ciclo 1961/1962 se inscribieron 30 alumnos, al abrirse el albergue en el ciclo 1964/1965 se inscribieron en la escuela 99 niños y niñas (A.I., 20/02/1965). Según figura en las Actas de Inspección, los censos que se habían realizado habían identificado que en el radio de la escuela vivían 32 niños, por lo que se deduce que los niños se acercaban desde zonas más alejadas que las previstas.

En estas actas se consignó que existían además 100 alumnos en las zonas de Cuenqueco, Potimalal y El Carrizal que podrían haber sido incorporados, pero que no se los había inscripto debido a la reducida capacidad del edificio (A.I., 20/02/1965). Durante este primer momento de funcionamiento del alojamiento (entre 1964 y 1969) la escuela mantuvo una matrícula de entre 85 y 100 alumnos. Al cerrarse el alojamiento en el año 1969 la escuela redujo su matrícula a 30 alumnos (Planilla de Calificaciones, Anuales, 1968/1969).

El cierre del albergue de la escuela de Bardas Blancas en 1969 no fue una decisión imprevista, sino resultado de reiterados reclamos de la directora y notas de inspectores que no habían sido atendidos. En el periodo 1964-1969 no se habían realizado ampliaciones en la *escuela vieja*, que como mencioné no había contemplado el alojamiento del alumnado. En la entrevista que realicé la directora recordó que en una visita a la escuela por parte de un funcionario de la DGE, éste le expresó que el albergue no debería seguir funcionando por el deterioro de las condiciones edilicias, por lo que ella *tomó provecho de la ocasión* para asentar lo dicho en un acta y no iniciar nuevamente el albergue en el ciclo 1969 (Entrevista a ex directora, realizada en su vivienda particular, San Rafael, 10/03/2016).

Si la visita del funcionario precipitó los acontecimientos, esta decisión fue anticipada durante todo el periodo 1964-1969 a través de reiterados cuestionamientos a las condiciones edilicias e higiénicas que se habían registrado por escrito de manera reiterada en los Libros de Actas de Inspección entre los años 1964 a 1969. Si bien en las actas a esta experiencia de alojamiento se le daba el nombre de Escuela Hogar, la institución no contaba con las condiciones desde las que se promovió esta modalidad en la Ley 12.5888 en 1938, ni de las instituciones que el CNE creó en las provincias y Territorios Nacionales bajo esta normativa, a las que me referí en el capítulo 3. Las condiciones de funcionamiento presentaban mayores similitudes con las instituciones que en ese capítulo identifiqué como Internados o Albergues precarios.

Desde el momento en que comenzó a funcionar, la inspección escolar mencionó las deficiencias del edificio, refiriéndose al hacinamiento del alumnado al momento de dormir, a la insuficiencia y clausura constante de los baños y la falta de agua potable, entre las más reiteradas. De acuerdo a estas actas, los sanitarios nunca estuvieron en buenas condiciones, por lo que los niños salían a la intemperie a hacer sus necesidades. Uno de los alumnos que asistió a la escuela en ese periodo recuerda que ellos mismos hacían un pozo con el pico, lo tapaban y dejaban *un orificio nomás* sobre el que construían un esqueleto de maderas que cubrían con las ramas de algunos árboles. Esa *quincha con retamo* era el baño con el contaban los alumnos en la escuela (Entrevista a ex alumno y padre de estudiantes, realizada en la escuela de Bardas Blancas, 9/04/2014).

En los documentos se mencionaba reiteradamente la carencia de instalaciones para la higiene de los estudiantes y de sus pertenencias personales. De acuerdo con las Actas de Inspección, los estudiantes realizaban su higiene personal diaria (el lavado de

manos, rostros y dientes) *en las vertientes que rodean la escuela al aire libre*, mientras la higiene del cuerpo se realizaba algunos fines de semana *calentando el agua en un tacho y utilizando una palangana* (A.I., 07/03/1968). En las distintas actas los inspectores dejaban asentado que en la escuela no existía ningún recurso con que calentar agua para lavar la ropada cama y la vestimenta de los alumnos (A.I., 16/02/1968).

Por otra parte, se destacaban los problemas vinculados con el descanso nocturno que era realizado en *condiciones de hacinamiento y con escasa ventilación*. Se explicaba que se estaba trabajando *de manera antihigiénica* ya que eran *muchos alumnos para dormir en dos aulas, 36 camas de varones, 34 camas de niñas* (A.I., 11/02/1965; A.I., 16/02/1968) y que el personal docente se veía obligado a dormir con los alumnos *en forma por demás incómoda* ya que la escuela no contaba con otras habitaciones que pudieran destinarse a su descanso (A.I., 17/09/1965).

Desde la perspectiva de los inspectores las condiciones descritas en las actas originaban un *problema de salud y social que precisamente perseguía solucionar la implementación del internado*. El hacinamiento para dormir y la falta de baños *desvirtuaban casi completamente* los propósitos que se había propuesto el internado: el *mejoramiento de la forma de vida y costumbres de los niños del lugar* (A.I.,17/09/1965).

Estas afirmaciones de los inspectores que visitaron la escuela de Bardas Blancas en el periodo 1964-1969 coincidían con los propósitos que se les adjudicaron a las modalidades de alojamiento del alumnado en el debate pedagógico desde la década de 1930. Desde este momento en que se organizó y proyectó el alojamiento como política para expandir la *educación común* en los espacios rurales, se atribuyó a las escuelas la misión de transformar las prácticas domésticas de las familias de los niños alojados. Las actividades domésticas que se producían cotidianamente en la institución escolar se pensaban como un “contra-modelo” respecto de la vida de las familias del campo. La “intensificación de la obra educativa” que el internado debía permitir, se veía limitada en la escuela de Bardas Blancas en este periodo ya que se reforzaban, en la cotidianeidad del albergue, las prácticas que se pretendían erradicar en la población.

La Dirección General de Escuelas elaboró un proyecto de ampliación y remodelación del edificio en el que se incluyó la construcción de dos dormitorios, un comedor, habitaciones para el personal docente y de servicio (A.I., 11/02/1965), sin embargo estas mejoras no se llevaron a cabo y fueron valoradas por algunos de los

inspectores como una *innecesaria y prácticamente irrealizable proyección* (A.I., 10/11/1966). Las tensiones planteadas en la década del '30 entre quienes apelaban a proyectos *realizables* frente a quienes insistían en condiciones que permitieran el desarrollo de proyectos pedagógicos-domésticos integrales, se continuaron expresando con claridad en las actas que asentaron las distintas posiciones dentro de los organismos de gobierno de la provincia, al menos en este caso de Bardas Blancas, en la década del '60.

En lugar de estas proyecciones, se ejecutaron, no obstante, algunas obras más acotadas como la instalación de un equipo electrógeno y de agua potable (A.I., 11/02/1965), obra que resulta significativa teniendo en cuenta el consumo de agua azufrada que emergía en el recuerdo de quienes asistían a la escuela en la década del '50. Sin embargo, al no realizarse las obras que solucionarían los aspectos cuestionados por los informes de inspección, la “Escuela Hogar” iniciada en el ciclo 1964/1965 fue transformada en 1969 en una “escuela común”, atendiendo a la *disposición de la superioridad y en forma transitoria* (A.I., 30/08/1968). Pese a que la clausura se planteó como transitoria, durante una década no se habilitó nuevamente el albergue escolar.

Durante el periodo en que no funcionó formalmente el internado, entre cinco y siete niños permanecieron alojados en la escuela a partir de acuerdos que se formularon entre la directora y sus familias en cada ciclo lectivo. Una de las maestras que se desempeñó en ese momento se detuvo en la situación de estos alumnos:

Los chicos se quedaban a vivir en la escuela pero porque la directora les permitía, en esa parte vieja que había, que durmieran ahí y la celadora les hacía comida. Se ve que les cobraría, la verdad que no sé, y los dejaban ahí y después se iban el fin de semana. Los chicos tenían que enrollar los colchones -dormían arriba de colchones-, y ahí mismo daban clases. No había otra forma (Entrevista a ex docente, realizada en su vivienda particular, San Rafael, 17/03/2014).

Como surge de estos testimonios y documentos, el edificio inaugurado para el funcionamiento de la escuela de Bardas Blancas en la década del '40 no preveía el alojamiento escolar, y en la década del '60 el alojamiento de los estudiantes se vio dificultado por las deficiencias que presentaban esas instalaciones para que los estudiantes residieran en él (aunque algunas de las deficiencias como la carencia de baños dificultaban también el desarrollo de las actividades de enseñanza). Estos obstáculos, que no fueron atendidos por las autoridades, condujeron a que después de una breve experiencia, el alojamiento precario se diera por finalizado. El registro

histórico-etnográfico de la cotidianeidad escolar muestra sus potencialidades para reconstruir este período incorporando aquellos aspectos “no documentados” (Achilli, 2005; Rockwell, 2011): esta primera tentativa de alojamiento escolar no se incluye en la historia institucional, y tampoco en la presentación de la escuela que la inspectora Kuklis recopila en el libro (2007) al que me referí con anterioridad.

#### **5.2.1.2. La segunda experiencia de alojamiento en el espacio escolar: reapertura e institucionalización del albergue (1978- 1990)**

Las demandas por la apertura del internado se reiteraron en las documentaciones durante una década, desde el mismo momento en que se clausuró el albergue en el año 1969. En distintas actas se asentó que inspectores, vecinos y autoridades locales esperaban la reapertura del alojamiento debido a la distancia entre la escuela y los hogares familiares, el bajo nivel socioeconómico y los altos índices de deserción escolar (A.I., 18/06/1974; A.I.,04/11/1977).

Además se mencionaba la necesidad de establecer un internado ante la *complejidad desmoralizadora* que alcanzaba la tarea docente en esta región, que producía *desaliento en un medio donde todo resulta difícil y penoso*. El internado debería contar *con personal suficiente ampliamente capacitado para producir la transformación sociocultural que tanto necesita la zona* (A.I., 16/09/1969), evidenciando en estas expresiones la vigencia del mandato civilizatorio escolar tradicional.

En 1973 se construyó un nuevo edificio destinado a las actividades de enseñanza en Bardas Blancas, el que contó con cuatro aulas, galería cerrada, sanitarios y dirección. Esto permitió que las actividades domésticas y de enseñanza pudieran desarrollarse en espacios diferenciados. En una conversación que tuve en su hogar, una de las docentes que se desempeñaba en ese momento en la escuela recordó que comenzaron a utilizar el nuevo edificio antes de su inauguración, debido al deplorable estado del edificio escolar viejo y a la demora del acto oficial:

Hicieron esa escuela nueva y como no la entregaban no podíamos dar clase ahí. Eran unas aulas hermosas con unos armarios de lado a lado, un pizarrón de lado a lado... Estaba terminada y no nos la entregaban porque no iba el gobernador a hacer el acto, entonces la directora un día dijo nos vamos a ir y chau, cada alumno con su banco partimos a la otra escuela. Nos pasamos a la escuela nueva porque la otra se había empezado a llover. No nos habían dado ni muebles, así que con los mismos bancos mugrientos partimos para allá. Dejamos de usar la parte vieja como escuela, la usaban para la comida y eso, porque estaba la cocina... Era una



cosa oscura, fea, había bichos, el día que estaba nublado no veías un corno, arreglate con la ventanita... Decí que en la parte nueva había una linda ventana, pero en la escuela vieja no se veía nada. Llegaba abril que se empieza a poner feo y tenías una hora de clase y después o te ibas al patio con los chicos o te ponías en la galería que era oscura también pero no tanto (Entrevista a ex docente, realizada en su vivienda particular, San Rafael, 17/03/2014).

A partir de este momento las actividades de enseñanza en Bardas Blancas se comenzaron a realizar en el edificio nuevo y las actividades vinculadas a la alimentación continuaron desarrollándose en la *escuela vieja*. De manera similar al recuerdo de esta docente, en varias actas de inspección del periodo se destacó que el edificio inaugurado era cómodo y seguro, que las condiciones de funcionalidad y capacidad eran excelentes, y especialmente se ponderó la disponibilidad de luz eléctrica y provisión de agua potable, lo que demuestra el umbral de equipamiento con el que se evaluaban las condiciones edilicias en ese momento y lugar (A.I., 10/11/1973).

Aún así, la maestra entrevistada me comentó que en la escuela *no se podía estar* por la baja temperatura que se registraba en la zona, agravada porque en el interior del edificio *no había nada* con que calefaccionarse, excepto una salamandra en la galería central que era insuficiente para templar el ambiente. Por ese motivo las clases se finalizaban en mayo: *el invierno era tremendo* (Entrevista a ex docente, realizada en su vivienda particular, San Rafael, 17/03/2014).

Cuando el internado comenzó a funcionar en el ciclo 1978/1979, la totalidad de las actividades domésticas pasaron a desarrollarse en el edificio más antiguo, que si bien se había reacondicionado no contaba con las mismas condiciones favorables que el edificio nuevo donde se dictaban las clases. Dos de los espacios que se habían usado hasta la inauguración del edificio nuevo como aulas, pasaron a partir de ese momento a cumplir funciones de dormitorio, uno destinado a las niñas y el otro a los varones. Es así como a partir de esta reapertura, las actas vuelven a dar cuenta de la precariedad de las condiciones del edificio donde los niños internos realizaban las actividades domésticas, describiendo para el sector internado serios deterioros en techos, sanitarios y vidrios, y cloacas obstruidas (A.I., 12/10/1981).

Aún cuando en las actas hacía notar el deterioro de las condiciones edilicias, el descuido de la higiene en las instalaciones y en la preparación de comida por falta del personal de celaduría, el inspector recomendaba educar a los alumnos internos para que colaboraran en las tareas de aseo, *formando hábitos de orden, limpieza y superación*

*como seres humanos* (A.I., 12/10/1981). La distancia entre los propósitos pedagógicos adjudicados al desarrollo de la domesticidad escolar y las condiciones que se realizaban continuaba siendo pronunciada.

Como he señalado, al cerrarse la Escuela Hogar en 1969 la matrícula se redujo: de un promedio de 90 disminuyó a 30 alumnos. Cuando se produjo su reapertura en el ciclo 1978/1979 se previó que el internado pudiera alojar a 20 niños (de ambos sexos), porque las condiciones edilicias resultaban deficitarias para albergar a más personas. La insuficiencia de este número de plazas fue anticipada por los propios inspectores, quienes asentaron en las actas que era necesario considerar un número mayor, de al menos 50 internos, por la alta demanda de la zona producida entre otras razones, por el cierre de la escuela que funcionaba en el campamento de la Mina Huemul cuando ésta dejó de operar en 1974 (A.I., 18/06/1974; A.I., 15/05/1979).

En las entrevistas que realicé a los alumnos que cursaron en ese período en calidad de *externos*, afirmaron que aunque ya se encontraba en funcionamiento el internado muchos estudiantes no pudieron alojarse en la escuela porque *no tenían lugar para ellos*, a pesar de vivir a gran distancia (Nota de campo, 10/04/2014). Una mujer que cursó como alumna externa durante ese periodo, recuerda la situación de sus compañeros:

En general la mayoría de los chicos venía a los 7, 8 años. Y sí, empezaban más grandes porque venían de lejos. Estos chicos M. venían del Carrizalito que es lejísimo venían caminando todos los días, ellos no estaban albergados... yo nunca entendí por qué. El A., él también vive lejísimo, por allá por el Carrizalito y también venía caminando todos los días [aproximadamente 12 kilómetros]. Los chicos M. también... La otra vez me encontré con una de ellos y no sé por qué le pregunté ¿y por qué no estaban albergados? porque mi mamá siempre le decía al director y él decía que no tenía lugar (Entrevista a ex alumna, realizada en la escuela de Bardas Blancas, 15/05/2013).

A partir del ciclo lectivo 1978/1979 el internado permaneció abierto de manera ininterrumpida hasta el periodo 2013-2016 en que realicé el trabajo de campo, cumpliendo cuatro décadas de funcionamiento con ampliaciones y remodelaciones edilicias constantes. Las transformaciones de la escuela y del paraje han sido múltiples, y se han articulado entre sí, modificando las condiciones de vida cotidianas.

Las transformaciones del paraje desde que se inauguró el primer edificio de la escuela, cuando esta era la única edificación allí (ver figura 13) hasta el momento en que se inicia de manera definitiva el alojamiento escolar, se pueden apreciar en la

Figura 14: se habían construido algunas edificaciones como viviendas y existía un registro civil ambulante y un centro de salud. Además habían crecido las cortinas de álamos protectoras de la hostilidad del viento. Progresivamente, la escuela se constituyó en un espacio laboral para algunos pobladores locales, en particular en las tareas de celaduría, y las familias comenzaron a asentarse en las cercanías con el objetivo de que sus hijos pudieran asistir a la escuela.

**Figura 14.** *Bardas Blancas en la década del '80*



**Nota:** Vista de Bardas Blancas desde la escuela. Década del 80. Fuente: Muestra del Pasado Histórico de San Rafael.

Distintas personas entrevistadas coincidieron en señalar que a partir de la década del '90 las condiciones materiales de la escuela dejaron de considerarse un problema acuciante, en particular aquellas destinadas al desarrollo de las actividades domésticas. Una de las docentes que se desempeñaba en la escuela desde principios de esa década hasta el momento de realización de esta Tesis planteaba que *se había ganado en confianza en cuanto a las condiciones dignas de los chicos* (Entrevista a docente N, realizada en la escuela de Bardas Blancas, 16/05/2013).

Durante la década del '90 se realizaron obras de construcción y reformas edilicias destinadas tanto al desarrollo de actividades domésticas como de enseñanza: se construyeron baños nuevos, un playón deportivo, y mejoras en los baños existentes y la cocina (Historial 1992/1993; Historial 1993/1994); también accedieron a un termo tanque y un calefactor (Historial, 1995/1996). Estas transformaciones se produjeron con la participación de las familias, quienes contribuyeron como mano de obra para reparar

las instalaciones edilicias, así como de las cooperadoras y clubes que compraron artefactos para el funcionamiento cotidiano de la escuela (Historial 1988/1989; Historial 1990/1991; Historial, 1992/1993; 1993/1994; Entrevista a ex docente, realizada en la escuela de Las Loicas, 9/11/2013; PEI, 2011).

El acceso a distintos servicios produjo transformaciones en el desarrollo de las actividades cotidianas. La instalación del equipo de radio y la torre para su antena facilitó la comunicación con las familias (Historial, 1995/1996) y el acceso a la electricidad y el gas comprimido implicó además transformaciones en la organización doméstica. Desde la década del '70 la escuela compartía el grupo electrógeno con la comunidad de Bardas Blancas, pagando su costo a medias:

Había energía un rato a la mañana, y después en la tarde, desde las seis a las doce de la noche, una cosa así... En el año 96 se tramitó para poner la energía solar y se hizo toda la instalación, con los paneles y demás para tener energía en las noche porque si no es un problema, si no tenés luz y tenés que levantarte por los chicos y demás... Es una dificultad (Entrevista a ex docente, realizada en la escuela de Las Loicas, 9/11/2013).

Este breve recorrido permite desplegar la cantidad de aspectos en juego en el desarrollo de las actividades domésticas cotidianas en la escuela de Bardas Blancas, así como la manera en que se fueron configurando y transformando en la historia institucional. Como he señalado en el capítulo 1, la producción de la espacialidad escolar regula la realización cotidiana de actividades por parte de alumnos y docentes, y en ella es posible reconocer algunas características de la organización del espacio que se sedimentaron a lo largo del tiempo y permiten comprender lo que acontece hoy.

En la historia institucional de Bardas Blancas se consolidó una tendencia habitual en este tipo de establecimientos escolares, consistente en separar los espacios destinados a la enseñanza curricular y a las actividades domésticas, que aquí aconteció especialmente desde el momento en que se construyó el nuevo edificio destinado exclusivamente a las tareas vinculadas con la enseñanza formal. La elección que se hizo en ese momento: destinar el edificio recién inaugurado a la enseñanza, y el edificio con condiciones reconocidas como paupérrimas a la domesticidad, expresaba en sí misma una jerarquización de algunas de las actividades que se desarrollaban en la escuela frente a otras. Esta decisión se afianzó con el tiempo, ya que progresivamente se fueron realizando construcciones destinadas a la enseñanza, por lo que a partir del año 2015

ninguna de las actividades de enseñanza se producía en la *escuela vieja*, como presento en el capítulo 6.

Además se fue consolidando otra diferenciación en términos edilicios: los espacios de descanso e higiene en función del género de los alumnos. Desde la conversión de las aulas en dormitorios (uno destinada a las niñas y otro a los varones) y con las sucesivas transformaciones edilicias se va a ir profundizando la separación por “sectores” de niñas y varones, ubicados en las alas opuestas del edificio que encontré al realizar el trabajo de campo en los años 2013 a 2016. Cuando se realizó una ampliación al edificio de la *escuela vieja*, se destinó como *sector de las nenas* y se dispusieron los dos dormitorios contiguos para los varones. Asimismo se fueron diferenciando los espacios de descanso de docentes respecto de los de los niños, a diferencia del primer alojamiento en que pernoctaban junto a los estudiantes.

El comedor en cambio se consolidó como un espacio compartido colectivamente entre todos los convivientes: docentes y niños de distintos grados y sexos. Esta distribución de los sujetos en los espacios en la realización de distintas actividades da lugar a determinadas relaciones que se explorarán en los capítulos 6 y 7.

Las decisiones que se han ido sedimentando respecto del uso del espacio escolar configuran la realización de las actividades domésticas que pude apreciar en la escuela de Bardas Blancas entre 2013 y 2016, tanto en términos de bienestar como en el ritmo y las relaciones que se promueven. Las transformaciones en las condiciones materiales que se produjeron desde que se inició el alojamiento constituyeron un marco ineludible para la organización de las actividades domésticas y de enseñanza en la cotidianeidad escolar, donde la tendencia fue diferenciar los espacios en función del género, los roles institucionales y el tipo de actividad (enseñanza o domésticas).

### **5.2.2. De los periodos de alojamiento y el tiempo escolar (1940-1990)**

En el transcurso de su historia institucional, la escuela de Bardas Blancas ha desarrollado sus actividades en distintos periodos del año. En su inauguración la escuela funcionaba bajo el Calendario Regular que regulaba a todas las instituciones educativas de la provincia. Como mencioné, las personas entrevistadas que asistieron a la escuela entre fines de la década del 40 y del 50 recordaban que asistían a clases durante el invierno.

Desde mediados de 1960 y hasta finales de la década del '90, las actividades se desarrollaron bajo Calendario de Temporada (denominado Periodo Especial en otras

provincias del país), iniciando las clases en septiembre y finalizando en mayo con un receso durante las fiestas de Navidad y Año Nuevo. El régimen de temporada pretende adecuar el funcionamiento de las escuelas a las condiciones climatológicas locales: la prioridad que tuvo el calendario de verano en esta zona se debió, además de las complejidades propias de las bajas temperaturas, a que a partir de mayo se producían nevadas que limitaban el acceso a la escuela tanto desde los centros urbanos -lo que complejizaba las tareas de gestión de directores e inspectores- como desde los puestos familiares- lo que dificultaba el acceso de los niños.

A partir del año 2000 la escuela comenzó a funcionar bajo calendario regular y de allí en adelante se sostuvo bajo esa organización temporal. En distintas entrevistas me señalaron que las condiciones climáticas se habían modificado en las últimas décadas, disminuyendo la magnitud de las nevadas. Aunque también me mencionaron que en algunas zonas la nieve continuaba siendo copiosa y que este era un problema infravalorado desde las gestiones a cargo de la DGE.

Además del calendario, otros aspectos de la organización temporal de las escuelas albergues inciden en el desarrollo de las actividades cotidianas. En la escuela de Bardas Blancas es posible apreciar las implicancias de las decisiones en torno a la temporalidad sobre la cotidianeidad de los internados, tanto en términos la alternancia entre la residencia en la escuela y en los hogares familiares, como en la organización cotidiana del alojamiento es decir, el vínculo entre los tiempos dedicados al estudio y los tiempos dedicados a las actividades domésticas, así como sus mutuas interrelaciones.

En la historia institucional de Bardas Blancas se presentaron diferentes maneras de distribuir los días de clase y descanso durante los ciclos lectivos. En el sistema *semanal* las clases se desarrollaban de lunes a viernes y los días de descanso eran los sábados y domingos. En el sistema de *franquicia* las clases se desarrollaban durante un periodo de entre 10 y 20 días continuos, y los días de descanso se extendían entre 5 y 11 días. El sistema semanal funcionó en la escuela desde su origen hasta la década del '90; a partir de allí las clases se han desarrollado bajo el sistema de franquicias.

Estos dos aspectos de la organización temporal de las actividades (el calendario y el sistema de alternancia) tuvieron implicancias significativas en la producción de la domesticidad escolar, y se han combinado de diversas maneras en la historia de las escuelas de la región sur de Mendoza, así como de otras zonas rurales de población dispersa del país. Si bien ambos aspectos resultan relevantes, en las siguientes páginas

me detengo en la manera en que se ha organizado la alternancia a través del sistema de *franquicia* y a través del sistema semanal en la escuela de Bardas Blancas, en tanto este aspecto es de una consideración menos obvia que la del factor climático, pero sin embargo tiene una incidencia central en la manera en que se organizan cotidianamente las actividades en la escuela albergue.

#### **5.2.2.1. El sistema semanal (décadas del '40 al '90)**

Desde que la escuela de Bardas Blancas inició sus actividades en la década del '40 hasta la década del '90 las actividades se organizaron bajo un sistema semanal, es decir que las clases se desarrollaban de lunes a viernes, y durante los fines de semana los alumnos internos podían retornar a sus hogares o bien permanecer alojados en la escuela.

Los alumnos albergados que residían en lugares relativamente cercanos o cuyos padres contaban con los medios necesarios para su movilidad generalmente regresaban a sus hogares los fines de semana. Sin embargo, aquellos alumnos cuyas residencias familiares se encontraban a distancias significativas de la escuela, o que no contaban con los medios para trasladarse, permanecían albergados sin contacto con sus familias durante varios meses, volviendo a la residencia familiar sólo durante los recesos de invierno y verano.

De acuerdo a los testimonios, la mayoría de los alumnos permanecían desde que iniciaban las clases, lo que implicaba durante el calendario especial que residieran en la escuela desde el mes de septiembre hasta el receso a finales de mayo, con un breve receso durante las fiestas de fin de año. Ana, que cursaba como alumna externa, me refirió sobre quienes fueron sus compañeros a comienzos de la década de 1980:

Los chicos albergados, pobres, los venían a buscar los fines de semana o los feriados. Pero no a todos, eran muy pocos, eran los menos. Porque obviamente antes la gente tenía menos acceso a la movilidad, a los vehículos y entonces los que vivían más cerca por ahí venían. Pero yo tenía compañeros que entrábamos en septiembre y hasta diciembre, que teníamos vacaciones de verano, a mediados de diciembre, no se iban a sus casas, y volvíamos el 2 de enero y hasta el 25 de mayo estaban acá (Entrevista a ex estudiante, realizada en la escuela de Bardas Blancas, 15/05/2013).

La prolongación del tiempo en que niños y niñas permanecían alojados sin contactarse con sus familias constituyó uno de los aspectos más recordados de las experiencias escolares de los niños y niñas de las escuelas albergues hasta la década del

’80. En el primer alojamiento que existió en Malargüe – el de la *Escuela de la Ripiera* en Mina Car- el período en que se encontraban alojados en la escuela era similar al de Bardas Blancas. Una de las alumnas entrevistada por el Archivo Oral de Malargüe, recordó que iniciaban el periodo escolar en octubre y en Navidad *daban un receso, así que el primero de año pasábamos en la casa*. Luego de ese receso regresaban a la escuela en donde permanecían hasta mayo, *cuando ya empezaba el tiempo feo, de temporales* (Bianchi, 2004).

En las entrevistas que pude realizar a quienes fueron estudiantes en distintas escuelas albergues de Malargüe encontré numerosas referencias al periodo de separación de sus familias vivido como un tiempo excesivamente prolongado. Lucía cursó la primaria en la escuela de Ranquil Norte en la zona sur del departamento, finalizando sus estudios en el año 1985. Recuerda los periodos en que se alojaba en la escuela de la siguiente manera:

No volvíamos a la casa (se conmueve). Era muy duro, por eso a mí me dicen albergue y me pongo mal, era muy duro. Íbamos ahí y no volvíamos más. Nos tomábamos el colectivo y partíamos, a veces con miedo porque Ranquil está como en un pozo y con toda la nieve bajábamos en el colectivo. La lloradera que armé cuando entré. A mí se me hacía muy duro (Nota de Campo, Escuela de Bardas Blancas, 3/03/2016).

Un alumno que asistió entre los años 1960 y 1962 a la escuela de El Alambrado y luego continuó sus estudios en la escuela de Bardas Blancas, en donde también permaneció alojado, me señaló respecto de la primera escuela a la que asistió:

Nos hacían un paquetito, nos ponían una estampillita atrás y nos mandaban en el micro. En esos años estaba la TAC [empresa de transporte] que hacía el recorrido hasta Barrancas y a nosotros nos traían de a caballo del puesto hasta el otro lado del río y ahí la señora se encargaba de echarnos al micro y nos mandaba al Alambrado. Y nosotros estábamos allá [en la escuela], cuatro meses o tres meses y medio, y no nos venía a ver nadie, pero nadie (Entrevista a ex alumno y padre de estudiantes, realizada en la escuela de Bardas Blancas, 9/04/2014).

La posibilidad de los estudiantes de retornar a sus casas (o que los padres se acercaran a la escuela, lo que era menos frecuente), se vinculaba fundamentalmente con la disponibilidad de recursos para la movilidad y la distancia entre las escuelas y los puestos. Si bien el sistema semanal contemplaba que los niños se retiraran de la escuela sábados y domingos para regresar a sus hogares, los que residían a mayores distancias



no podían recorrerlas en ese breve lapso en esta región con una marcada dispersión poblacional, caminos precarios y un sistema de transporte público muy acotado.

Otro aspecto relevante se vincula con la impronta que la organización semanal imprimía en la dinámica cotidiana. Mientras la escuela funcionaba de lunes a viernes, el horario de clases en Bardas Blancas se desarrollaba de manera similar a las otras escuelas de la provincia, en un periodo de cuatro horas y media. Una de las estudiantes de la escuela en la década del '70 recuerda que asistían de lunes a viernes desde las 8 de la mañana hasta la 13:30 horas, luego del almorzar finalizaba el horario de clases y quienes eran alumnos *externos* se retiraban a sus casas.

En la época que comenzaba a descender la temperatura asistían por la tarde, almorzaban a las 12 y media, y participaban de las clases hasta las seis de la tarde (Entrevista a ex alumna, realizada en la escuela de Bardas Blancas, 15/05/2013).

En las actas de distintas épocas también puede reconocerse esta distribución, aunque en ocasiones se dividió la matrícula para el desarrollo de las clases: unos grados a la mañana y otros a la tarde; en otras ocasiones se organizaban dos horas de trabajo en las aulas por la mañana y dos por la tarde, pero siempre con un periodo diario de 4 horas y media (A.I.,10/11/1966; 16/02/1968; 16/09/1970; 21/04/1976; entre otras).

En términos comparativos con lo que sucedía bajo el sistema de franquicia, que presento en el próximo apartado, cuando el tiempo asignado a la enseñanza curricular era de 4 horas existía un lapso de tiempo libre considerable para los niños *internos*. En una entrevista que les realicé a un grupo de alumnos que estuvieron alojados en la escuela en la década de 1980 recordaban que pasaban largas horas jugando con una pelota en el patio: *¡qué otra cosa íbamos a hacer!*, me comentó uno de ellos (Entrevista grupal a puesteros, ex-alumnos y padres de estudiantes, realizada en la escuela de Bardas Blancas, 17/05/2013).

En el periodo al que se refieren estos ex alumnos, en los documentos en los que se estipulaba el cronograma de actividades diarias no he encontrado referencias a actividades pedagógicas o recreativas para los niños albergados por fuera del periodo destinado a las clases. Las tareas que formaban parte del trabajo docente eran múltiples: cuidado del reposo nocturno de los *internos*, levantar y observar el aseo personal y tendido de camas de los *internos*, izar la bandera, observar a los niños en sus juegos, en las horas de comida y estudio, higiene del comedor a la noche y antes de acostarse, administración de economato para la confección de los menús, pero en ningún caso se

mencionaban actividades formativas extracurriculares (A.R.P., 12/09/1987; A.R.P., 7/10/1983).

Los días sábados y domingos, se observada un esquema similar al de la semana aunque se reorganizaban las actividades diarias: el horario para levantarse se posponía y se preveían horas de estudio por parte de los niños por la mañana. Luego del almuerzo, entre las 15 y las 24 horas simplemente se preveía el descanso y recreo de los internos (A.R:P., 05/10/1983).

Estos documentos y testimonios permiten problematizar los debates que se desarrollaron en la década de 1930 presentados en el capítulo 3: en los argumentos de funcionarios y políticos se preveía “la intensificación de la obra educativa”, a través de la participación de los niños en actividades vinculadas con la vida doméstica (producción agrícola, elaboración y cocción de alimentos, entre otras), pero, en los hechos, el tiempo más allá del aula no se constituyó como un momento pedagógico. Con la documentación disponible no puedo afirmar que las actividades pedagógicas por fuera del horario de enseñanza fueran inexistentes durante toda la historia institucional, aunque mientras se desarrolló el sistema semanal en la dinámica cotidiana del albergue en este periodo la presencia y el ritmo de estas tareas era menos intenso que el que se desarrolló bajo el sistema de franquicia, que presento a continuación.

#### **5.2.2.2. El sistema de franquicias (década del '90 en adelante)**

En la escuela de Bardas Blancas el sistema de *franquicias* se implementó a partir de la década del '90, y desde allí se mantuvo en vigencia hasta el momento en que realicé el trabajo de campo entre los años 2013 y 2016. Los argumentos que se esgrimieron para fundamentar este cambio en la organización del tiempo escolar fueron que el periodo de franquicia, más extenso, permitía que los niños que residían a mayor distancia visitaran sus hogares de manera más sistemática, y simultáneamente regresaran a tiempo a la escuela para participar de las clases.

El sostenimiento de este sistema de organización de la alternancia se vinculó con el establecimiento del transporte escolar. En el año 1994 la escuela de Bardas Blancas recibió en comodato “La Chanchita”, un ómnibus modelo 1947 que fue utilizado para el transporte de los alumnos en cada inicio y finalización del período de clases (Historial 1993/1994; P.E.I., 2011).

Esta fue la primera experiencia de ese tipo que se desarrolló en la región, y algunos años después la Dirección General de Escuelas comenzó a contratar el transporte

para todos los niños alumnos de escuelas albergues. Con la implementación del transporte escolar en periodos de alojamiento semanales el servicio comenzó a implicar un presupuesto significativo y una logística más compleja para la DGE, de ahí que se sostuvieran opciones como la de la franquicia.

El traslado de los alumnos mediante un transporte escolar, así como el establecimiento del sistema de franquicia produjeron posicionamientos divergentes que reactualizaron los debates sobre la responsabilidad en el cuidado y educación de los niños planteados desde las primeras argumentaciones pedagógicas sobre el alojamiento escolar que he presentado en el capítulo 2. Recupero algunas posiciones representativas de las afirmaciones que se expresaban en distintas entrevistas y conversaciones cotidianas; en éstas, una docente señaló que era necesario regresar al sistema semanal porque los ciclos de alternancia más extensos provocaban discontinuidades negativas en los procesos de enseñanza y aprendizaje, especialmente de los más pequeños:

Tenés 12 días para descansar, pero en el proceso de aprendizaje de los niños eso es un corte. Más en primer ciclo, volvés a empezar cada vez que volvés a la escuela. Cuando estaba en primer grado, tenía los niños chiquititos que no volvían a abrir el cuaderno en toda la franquicia así que me pasé todo el año volviendo a enseñar las vocales cada vez que volvíamos (Entrevista docente, realizada en la escuela de Bardas Blancas, 15/05/2013).

Si bien no ha sido foco de esta Tesis, esta docente recuperó en su reflexión retrospectiva sobre el albergue un aspecto relevante en los debates pedagógicos, que es la incidencia de las distintas modalidades de organización temporal en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Por otra parte, cuestionó que la responsabilidad del acceso a la escuela recayera sobre el Estado y no sobre las familias:

Creo que tendría que ser como era cuando yo venía a la escuela, como en todas las otras escuelas, de lunes a viernes. Y sí, claro que al gobierno le va a salir mucha más plata, llevar y traer. Pero esa fue una mala costumbre del gobierno también. Si que lleven a la escuela los hijos es una obligación de los papás, no del gobierno. El gobierno no tiene que ir a buscarme mi hijo en la casa para llevármelo a la escuela. Ahora cada vez los papás quieren que vayamos más cerca a buscarlos, capaz que había un punto de referencia, bueno la traffic va hasta ahí, ahora están todos pidiendo que vayas hasta la puerta de la casa a buscarle al hijo. A mí me parece que eso es una tomada de pelo. Es un abuso. A mí no me parece que el gobierno tenga la obligación porque aparte acá yo no veo gente tan necesitada como para que no vayan a llegar con los niños acá, que antes la gente vivía

mucho más carenciada y venían los niños a la escuela (Entrevista a docente, realizada en la escuela de Bardas Blancas, 15/05/2013).

Uno de los celadores de la escuela que realizaba tareas de mantenimiento entre 2013 y 2016, se había involucrado desde el inicio del transporte escolar oficiando de chofer de La Chanchita, expresaba la mirada contrapuesta respecto a este aspecto en particular:

Cuando se logró tener un colectivo en la escuela fue un punto esencial porque a razón de haber conseguido ese colectivo ya se creó un fondo para todas las escuelas para que tuvieran transporte, porque como llevábamos y traíamos a los chicos... Antes no toda la gente contaba con su vehículo, ahora hay mucha gente que lo tiene, pero en esa época para llegar los chicos a la escuela en la década del 90 les era difícil, o por ahí muy riesgoso, había uno que tenía camioneta y sabía traer hasta arriba de niños, nomás con la caja, significaba un peligro eso... En esto de la franquicia que fue el sistema que más se adaptó al lugar porque viste que acá no te podés traer chicos de lunes a viernes por las distancias que hay, por eso lo que más se adaptó fue este sistema, traerlos 22 días y llevarlos diez días de franco, era en esa época eran dos días más, ahora se achicó un poquito el periodo (Entrevista a celador, ex alumno y padre de ex estudiantes, realizada en la escuela de Bardas Blancas, 14/05/2015).

Más que posiciones cerradas y contrapuestas (a favor o en contra del transporte, a favor o en contra de la franquicia) estos testimonios permiten recuperar aspectos que se ponen en tensión a partir de la definición de distintas modalidades de organización de los periodos de alojamiento, con sus implicancias en la cotidianeidad: las responsabilidades asignadas, las transformaciones en el acceso a recursos, las consecuencias en la cotidianeidad de las actividades escolares.

La cantidad de días de alojamiento y días de franco fueron variando en distintos momentos. Inicialmente se previó que el periodo de alojamiento tuviera una duración de 23 días, con 7 días de franquicia en que los niños regresarían a sus hogares. Progresivamente se tendió a la disminución del tiempo de alojamiento, hasta el año 2015 cuando comenzó a funcionar con un periodo de alojamiento de 15 días.

Cuando los periodos de albergue eran más extensos se planificaba un día de descanso en el que no se desarrollaban actividades áulicas. Algunas de las docentes recuerdan que el domingo se constituía en *un día distintivo* en tanto docentes como alumnos realizaban salidas recreativas. Con el objetivo de *romper con la rutina del albergue* salían a almorzar fuera de la escuela: *un maestro compraba el pan, otro*

*compraba fiambre y todos con una mochila nos íbamos a comer abajo en el río* (Entrevista a docente, realizada en la escuela de Bardas Blancas, 16/05/2013). En ocasiones, hacían uso de La Chanchita para realizar estos paseos:

Cuando estábamos 20 días, el domingo no podías dar clases porque es mucha monotonía y el chico se satura. Los días domingo íbamos a comer al campo... Era salir de la escuela con los chicos, hacíamos dos viajes, porque no cabíamos todos, entonces íbamos cerca... Los celadores hacían el asado en el campo y estábamos con los chicos en algún arroyito, y jugaban y se bañaban, no en el río, pero en algunos arroyitos... Y bueno, pasábamos unos días preciosos (Entrevista a ex docente, realizada en la escuela de Las Loicas, 9/11/2013).

Cuando se redujo el periodo de albergue, uno de los aspectos que se modificó fue la suspensión de estas actividades recreativas que se realizaban durante algunos fines de semana. Esta decisión se vinculaba con que, al tener menos días de clases, los docentes utilizaban los fines de semana para el trabajo en las aulas: *te falta tiempo para dar los contenidos, tenés que meterle; le damos parejo, porque si no, no te dan los días* (Entrevista a ex docente, realizada en la escuela de Las Loicas, 9/11/2013) eran algunas de las frases a través de las que las docentes expresaban la transformación en el ritmo de enseñanza. De acuerdo a los testimonios, la única modificación de los fines de semana respecto de la dinámica habitual era que se iniciaban una hora más tarde las clases.

La elección de los marcos temporales y espaciales para la organización de las clases imprime un ritmo diferente a la cotidianeidad escolar. Al respecto, solo puedo anticipar para posteriores y eventuales investigaciones sobre el tema que el cansancio de niños y adultos en el ritmo del sistema de franquicia se reiteró en distintas entrevistas. Este dato, sobre el que no puedo realizar mayores consideraciones aun, es relevante porque el sistema de franquicia se ha consolidado como forma de organización de los periodos de alojamiento en las escuelas albergues de Malargüe, como mostraré en el capítulo 6.

La organización de los periodos de clases y de alojamiento de los alumnos incide en el desarrollo de las actividades que se desarrollan en la escuela, como continuaré desarrollando a continuación. Se modifica el lugar, el tiempo y los adultos con los que los niños desarrollan su vida doméstica; de manera significativa, se transforma el ritmo de las actividades que se producen en cada espacio educativo. En el próximo capítulo describo cómo durante el tiempo en que realicé las observaciones en la escuela de Bardas Blancas (2013-2016) las actividades se desarrollaban sin periodos de descanso

por periodos prolongados (entre 15 y 18 días) en doble jornada (mañana y tarde), imprimiendo un ritmo muy intenso a la cotidianeidad escolar.

En este capítulo ha sido posible dar cuenta que en la historia de la escolarización del departamento de Malargüe la permanencia de los niños fuera de los hogares familiares para asistir a la escuela puede encontrarse en las experiencias fijas y ambulantes, además de aquellas que propusieron explícitamente la residencia de los estudiantes.

Estas experiencias se produjeron en ocasiones, y como es el caso de la Escuela de Bardas Blancas, desde iniciativas propulsadas desde los contextos locales. La desigualdad en las experiencias de alojamiento que he podido reconstruir a partir del análisis de las documentaciones en los momentos fundantes del alojamiento escolar (que describo en el capítulo 3) se expresan aquí en el caso local. Aunque bajo la denominación de Escuela Hogar, las circunstancias en las que el alojamiento se desarrolló en la escuela de Bardas Blancas distaron significativamente de la propuesta pedagógica de esta modalidad institucional. Las condiciones materiales en que se produjeron las actividades diferían de las maneras en que se había imaginado el alojamiento en las propuestas de Escuelas Hogar, aunque los sentidos formativos civilizatorios pervivían en el discurso de los supervisores, quienes evidenciaban en sus actas la distancia entre los propósitos adjudicados y las condiciones de existencia de los estudiantes en las escuelas.

Las mejoras edilicias y el acceso a distintos servicios que se produjeron en la historia de la escuela de Bardas Blancas constituyen elementos de relevancia para el desarrollo las actividades, con significativas implicancias en términos del bienestar y la comodidad cotidianas (la calefacción de los ambientes y el agua para higienizarse, la reducción del hacinamiento, la facilitación del trabajo de celaduría con el acceso a la corriente eléctrica y el gas, el transporte escolar, entre otras). Pero además de estas transformaciones se fueron consolidando algunos criterios en los usos de los espacios, tales como la segregación de los espacios para el desarrollo de las actividades domésticas y curriculares y en función de criterios de género.

Los sentidos construidos en torno a los periodos de residencia en la escuelas y en los hogares familiares, han tendido a priorizar el vínculo más asiduo de los niños con sus familias, lo que ha llevado a transformaciones en la organización temporal (fundamentalmente el paso de la organización semanal a la franquicia, y la disminución de los periodos de alojamiento), con implicancias en el ritmo y la organización de las

actividades durante el periodo de alojamiento, de relevancia en la vida cotidiana del albergue. El ritmo de la experiencia emerge como un aspecto relevante en las narrativas de las personas y en las observaciones realizadas durante el trabajo de campo que presento en los próximos capítulos. Este aspecto emerge como contraposición entre las experiencias construidas por quienes fueron estudiantes y docentes en periodos anteriores de la escuela y las situaciones que se producen mientras realicé el trabajo de campo en los años 2013 a 2016.

Las prácticas sedimentadas vinculadas con el uso del espacio y del tiempo intervienen en la configuración de las actividades domésticas cotidianas en la actualidad. En este sentido, influyen en la cotidianeidad escolar otros sentidos, vinculados con la segregación de los espacios en términos de género y edad, así como en la intensificación del ritmo escolar cotidiano.

En el inicio de este capítulo sostuve que seleccioné las dimensiones temporal y espacial para la organización de este capítulo, por las dificultades que representaba reconstruir la producción cotidiana de los vínculos a partir del análisis de las documentaciones y la memoria de los entrevistados. En los próximos capítulos el análisis focaliza en este aspecto de la vida doméstica escolar: la manera en que las personas se relacionan en la participación de las actividades domésticas que se producen en la escuela.

## **CAPÍTULO 6. La domesticidad escolar cotidiana: el albergue como experiencia contemporánea (2013-2016)**

En el presente capítulo caracterizo las actividades que se desarrollaron cotidianamente en la escuela albergue del paraje Bardas Blancas (Malargüe, Mendoza) en el periodo 2013-2016. Presento de manera general las actividades domésticas en las que participaron los niños<sup>20</sup> para así problematizar esta dimensión poco reconocida de la experiencia formativa escolar. Este capítulo presenta la dinámica general de las distintas actividades domésticas, ya que en el capítulo 7 profundizaré en las comunidades de práctica en torno a actividades específicas: la alimentación escolar, la higiene diaria y el vestido.

En primer lugar, describo las instalaciones en las que funcionaba la escuela mientras realicé el trabajo de campo, focalizando en aquellos aspectos que tenían una incidencia más directa en la organización de las actividades domésticas. Luego describo el desarrollo diario de las actividades que se producían cotidianamente con el fin de situar aquellas vinculadas con la alimentación, la higiene y el vestido dentro de la dinámica cotidiana, con su ritmo característico.

La descripción dará cuenta de una jornada, es decir del conjunto de acciones que se desarrollaban ordinariamente en el espacio escolar a lo largo del día. La misma no se realizó en base a una jornada específica de observación sino que condensa los registros producidos durante todo el periodo en que estuve en la escuela. Con el objetivo de facilitar la lectura y particularmente la comprensión de la vida cotidiana, he omitido en el cuerpo del texto las referencias relativas a las fechas en que se registraron ya que salvo en los casos excepcionales que se indican, las situaciones que se incorporan resultan representativas de las dinámicas habituales, es decir que se reiteraron la mayor parte del tiempo que permanecí en la escuela.

---

<sup>20</sup> En el análisis de este capítulo utilizo el término “niños” para referirme tanto a niños como a niñas a los fines de no entorpecer la lectura y *nenas/niñas* y *varones*, que son los términos en uso en la escuela, para realizar referencias específicas al género de los sujetos. Si bien la perspectiva de género constituye un aspecto históricamente central en las conceptualizaciones sobre la domesticidad (y cobra una relevancia cada vez mayor en el abordaje de la escolaridad) en el análisis no la he incorporado, en tanto los datos construidos no me permiten hacerlo de una manera exhaustiva y sistemática. El análisis de estas actividades considerando las implicancias del género en su configuración constituye una línea relevante para posibles futuras profundizaciones que permitirían recuperar algunos indicios relevantes, que fueron identificados en el trabajo de campo, pero que no fueron introducidos sistemáticamente en el proceso de observaciones y entrevistas.



En el periodo analizado (2013-2016) era posible reconocer la sedimentación de dos dimensiones de la organización escolar mencionadas en el capítulo anterior: la segregación de los espacios en función de criterios de edad y género, y la organización del tiempo bajo el sistema de franquicia. Estos son dos aspectos sobre los que se entran las actividades descritas en el presente capítulo. Es por ello que, en tercer lugar, me detengo en las maneras en que docentes, celadores y estudiantes se involucraban en el desarrollo de las actividades domésticas, con sus similitudes y diferencias, focalizando en las transformaciones en la participación de los estudiantes.

### **6.1. La escuela de Bardas Blancas en el periodo 2013-2016: el tiempo y espacio de la domesticidad escolar**

Como mencioné en el capítulo anterior la escuela donde realicé mi trabajo de campo se ubica sobre la franja cordillerana, a setenta kilómetros hacia el sur de la ciudad de Malargüe, en el paraje de Bardas Blancas. Este paraje se localiza dentro del distrito de Río Grande, en la intersección de la Ruta Nacional nº 40 y el Paso Internacional Pehuenche, que comunica a la Argentina con Chile (figura 15).

**Figura 15.**  
Ubicación de Bardas Blancas



Nota: Puente del Río Grande (1) Ruta del Paso Pehuenche (2) Ruta nº 40 (3) Bardas Blancas (4).  
Fuente: © Colaboradores de OpenStreetMap.  
Consulta: 20/5/2021.

Esta posición estratégica de Bardas Blancas fue facilitando progresivamente el acceso y comunicación local, ya que las rutas (y en especial las internacionales) se suelen mantener en mejores condiciones que los caminos locales. Por otra parte, fue ampliando la disponibilidad de algunos servicios excepcionales dentro de las zonas rurales del departamento: en el año 2009 se accedió al tendido de corriente eléctrica que se realizó para la habilitación del Paso Pehuenche, lo que además de posibilitar un periodo de iluminación más extenso a lo largo del día, facilitó la refrigeración de los alimentos y el lavado de la ropa.

El acceso a la red de telefonía celular en el paraje se produjo en el año 2014, vinculada con el asentamiento de empresas que trabajaban en la ruta 40, lo que facilitó la comunicación de los docentes y sus familias, que predominantemente residen en las ciudades de San Rafael y Malargüe. También habilitó nuevas discusiones en la escuela respecto al uso del celular durante el alojamiento por parte de los estudiantes. El mejoramiento de la infraestructura, en su conjunto, ha posibilitado un importante crecimiento del paraje. Así me lo señaló un celador nacido en la zona:

Lo bueno que se pudo traer es la energía eléctrica, uno de los puntos fundamentales. Eso te da crecimiento, ayuda a que la gente del lugar se pueda desarrollar de otra manera. Es más, desde por decir diez años hasta ahora, ha crecido Bardas mucho, mucho. Ha crecido un montón, antes éramos unas poquitas casas, pero ahora hay muchas construcciones, muchas casitas nuevas, mucha gente que ya se ha instalado en el lugar. Da otro desarrollo en realidad... Sólo hay luz en Bardas, y lo que es el trayecto de la línea que viene desde Malargüe, ahí todos los puestos cercanos han puesto su transformador y bajaron la luz (Entrevista a celador, ex alumno y padre de ex estudiantes, realizada en la escuela de Bardas Blancas, 14/05/2015).

Sobre la cantidad de personas que residían entre 2013 y 2016 en Bardas Blancas encontré datos divergentes, que oscilaban entre 80 y 300 habitantes (no pude acceder a datos estadísticos oficiales con este nivel de desagregación). En el distrito en que se sitúa este paraje, Río Grande, en el año 2010 residían 1500 habitantes, considerados en su totalidad como población rural dispersa, con una mayor proporción de varones entre 25 y 75 años de edad. Esta distribución poblacional según sexo y edad daba cuenta de una dinámica poblacional afectada por migraciones, en la cual las mujeres y la población joven tendía a dejar su lugar de origen para asentarse en pueblos rurales o centros urbanos, en tanto que la población masculina adulta permanecía en el campo trabajando (Ministerio de Economía de Mendoza, 2018).

Por su presencia en los debates históricos me detuve en los datos sobre la población considerada extranjera, que se correspondía al 1% del total, proveniente el 67% de Chile y el 33% de Bolivia (Ministerio de Economía de Mendoza, 2018; DEIE. Sistema estadístico municipal, 2013). En otras palabras residían en Río Grande un número muy pequeño de personas nacidas en el extranjero: 10 personas de origen chileno y 5 provenientes de Bolivia

Sobre la ruta 40, una plazoleta con el nombre del paraje y una hostería indican la llegada a Bardas Blancas.

**Figura 16.**  
*Imagen satelital de Bardas Blancas*



Escuela (1). Ingreso por la calle principal: hostería y plazoleta (2). Ruta n° 40 (3). Iglesia (4) Plaza (5). Sala de salud (6). © Colaboradores de OpenStreetMap. Consulta: 20/5/2021.

En el periodo 2013-2016, la escuela de Bardas Blancas funcionaba bajo el régimen de franquicia, por lo que cada mes los estudiantes *internos* y los docentes llegaban a la escuela para alojarse en ella durante 18 días corridos, regresando a sus hogares por 10 días, ciclo que se reiteraba todos los meses entre marzo y diciembre de cada año. El primer día de clase de cada uno de los periodos comenzaban a llegar a la escuela los *internos*, niños y niñas que se alojaban en la escuela. En algunos casos los acompañaban sus familiares, aunque la mayoría llegaba con el transporte que los retiraba en sus hogares o en puntos de encuentro acordados con las familias. Los niños y las niñas que no se alojaban en la escuela, los *externos*, asistían al día siguiente cuando comenzaban a desarrollarse las clases.

A diferencia de otros periodos institucionales que he presentado en el capítulo 5, mientras realicé el trabajo de campo las actividades de enseñanza se desarrollaban por la mañana y por la tarde, lo que acotaba el *tiempo libre* en que estudiantes y docentes no realizaban actividades pre-establecidas. En la cotidianeidad escolar se intercalaban los ritmos de las clases con los domésticos de manera intensa, tramándose un cuadro de horarios programados y fijos, fuertemente pautado, que se reiteraban sin demasiadas variaciones durante los 18 días. Aun cuando las celebraciones locales y escolares implicaban reorganizaciones de la dinámica y las actividades, el ritmo intenso se

Dos cuadras perpendiculares a la ruta, una adoquinada y una de tierra, se extienden hacia la cordillera. En la cuadra adoquinada, la más arbolada, se encuentra una plaza con juegos infantiles, la sala de atención de salud, el centro comunitario, una capilla de la iglesia católica en construcción y, al final de la calle, la escuela albergue donde realicé mi trabajo de campo. Hacia el este de la ruta, a lo largo de una calle de tierra sin árboles, se han ido construyendo nuevas viviendas. En la figura 16 es posible distinguir la zona de mayor antigüedad de la más reciente por el verde del arbolado.

sostenía siempre, en un compás alejado de las representaciones más extendidas sobre la vida rural.

Al llegar a la escuela de Bardas Blancas lo primero que se puede observar es un playón deportivo y el *edificio nuevo*, construido en la década del '70. Otras edificaciones de menor tamaño se despliegan en el predio: las salas de informática y de Nivel Inicial (figura 17). Un poco más atrás, subiendo hacia la cordillera, se encuentra la *escuela vieja* inaugurada en la década del '40. Hacia la izquierda de la escuela vieja se situaba un galpón y un depósito (figura 18).

**Figura 17.** Edificios de la escuela, observados desde el playón deportivo



Nota: Fotografía de las instalaciones realizada con fecha 15-05-2015: Edificio Nuevo (1); Escuela Vieja (2); Sala de Informática (3); Sala Nivel Inicial (4); Playón deportivo (5); Ingreso a la escuela (6).

Todos los espacios en que se desarrollaban actividades domésticas, denominadas *de albergue*, se ubicaban en el *edificio viejo*. Las actividades de enseñanza se desarrollaban en otros edificios: el nivel primario en el *edificio nuevo* y el Nivel Inicial en un salón independiente que se construyó en el año 2006. La sala de informática, y el playón deportivo completaban las instalaciones en las que se desarrollaban las actividades curriculares.

**Figura 18.** Edificios de la escuela, observados desde desde el ingreso



Nota: Fotografía realizada con fecha 15-05-2015: en el centro de la imagen, la entrada de la escuela vieja (1). En el margen derecho, el edificio nuevo (2). Hacia la derecha, detrás de la escuela nueva se encuentran las aulas nuevas (3). Hacia el margen izquierdo de la imagen se encuentra el patio de juegos y el galpón.

Desde su inauguración en la década del '70 el *edificio nuevo* contaba con cuatro aulas y un cuarto que se utilizaba también para el desarrollo de las clases, aunque originalmente estaba destinado a funcionar como dirección. Como estos cinco espacios resultaban insuficientes para la organización graduada de los grupos, el dormitorio de varones y el comedor ubicados en la *escuela vieja* eran utilizados para desarrollar actividades áulicas. Estos espacios se reorganizaban diariamente: se juntaban las cuchetas, se entraban bancos y sillas para las clases, las que luego se retiraban en el momento de descansar.

En el año 2015 se inauguraron tres aulas nuevas -situadas entre el edificio viejo y el nuevo (figura 19)-y ya no se realizaron más actividades curriculares en la *escuela vieja*. A partir de este momento la diferencia entre los espacios de enseñanza y domésticos que se iniciara con la inauguración del edificio nuevo en la década de 1970 fue completa.

**Figura 19.** Aulas nuevas Escuela de Bardas Blancas



**Nota.** Aulas nuevas, inauguradas en el año 2015 (1) situadas entre la escuela *nueva* (2) y la *vieja* (3). Al final de las aulas nuevas, se encuentra la sala de informática (4).

En el edificio de la *escuela vieja* se encontraba la cocina, el comedor, la casa de la persona a cargo de la dirección, la lavandería, así como los dormitorios de docentes y estudiantes. En el sector oeste del edificio se encontraba la habitación de las niñas que junto al baño conformaban el *sector de las nenas*. Este sector era una ampliación del edificio que se había realizado sobre la construcción original en la década del '90. Hacia el este del edificio se ubicaba el *sector de los varones* en el que se ubicaba el baño y dos habitaciones contiguas, que habían sido las antiguas aulas de la *escuela vieja*. Las dos habitaciones de los *varones* se encontraban comunicadas por una puerta; los niños desde el jardín hasta el 3° grado dormían en una de ellas y los de 4° a 7° grados en la otra. Como es posible observar, los sectores de descanso se encontraban diferenciados por criterios de género y en el caso de los varones, también de edad.

Los espacios de descanso de adultos y de niños se encontraban parcialmente diferenciados. Si bien existía una habitación para cuatro docentes, en la escuela se encontraban presentes nueve maestros de manera permanente, por lo que se habían

tabicado dos espacios dentro de los dormitorios de *nenas* y *varones* respectivamente, donde dormían los restantes miembros del plantel.

Había momentos en que el número de docentes era mayor porque quienes se encontraban a cargo de las *materias especiales* rotaban entre dos o tres escuelas albergues en cada periodo. Cuando coincidía la presencia de profesores de *materias especiales* estos dormitorios eran insuficientes, por lo que tres de los maestros dormían en la *salita* de Nivel Inicial, detrás de un armario bajo que separaba el espacio que ocupaban como habitación del que ocupaban las clases del jardín.

Los dormitorios destinados al personal docente se encontraban diferenciados de acuerdo al género, por lo que si había una cama disponible en un dormitorio de las docentes mujeres, no era utilizado por un docente varón que estuviera ocasionalmente allí dictando materias especiales (ni viceversa). Mi presencia en la escuela durante el periodo en que realicé el trabajo de campo restaba espacio de descanso a los ya escasos lugares disponibles, por lo que fui rotando en ocasiones entre las habitaciones de las docentes mujeres, las aulas del edificio nuevo y la hostería del paraje.

La persona que se encontraba en el cargo de conducción de la escuela ocupaba la *casa del director*, un espacio separado tanto de los niños como de los demás docentes. En ese espacio se preveía que quien dirigiera la institución pudiera residir con su familia; como en el periodo 2013-2016 las personas que desempeñaron el cargo se alojaban solas, el comedor de esa casa oficiaba de dirección. En este periodo dos personas desempeñaron ese cargo, en un primer momento un hombre que había residido con su familia (su esposa siendo docente de la escuela y sus hijos estudiantes) hasta el año previo al que inicié el trabajo de campo, y luego una mujer que asistió a la escuela sin sus familiares desde una localidad distante de la provincia.

Desde la inauguración del primer edificio se previó un espacio diferenciado de la escuela para la vida doméstica de quien se encontrara a cargo de la dirección y su familia; esta diferenciación continuó una vez iniciado el alojamiento de los alumnos en el espacio escolar y se mantuvo hasta la actualidad, incluso cuando quien ocupaba la dirección no residía con su familia en la escuela. La dirección era el único espacio escolar organizado en función de las relaciones de parentesco.

Todas las demás personas que se albergaban en la escuela ocupaban los espacios de descanso en función de su rol institucional, género y edad: aquellas madres e hijos que residían en la escuela como maestras y alumnos, en el momento del baño diario y el descanso nocturno se dirigían a espacios diferenciados: los sectores de docentes y los

sectores de niños. De la misma manera, en los casos en que se encontraban internados niños con relaciones de parentesco, la higiene y el descanso nocturno se realizaban en los sectores de acuerdo al género y la edad, aspecto que describo en el próximo capítulo.

## **6.2. Actividades domésticas en una jornada**

En este apartado presento la dinámica general de una jornada escolar, con el objetivo de describir la organización de las actividades tal como se desarrollaba diariamente.

Temprano por la mañana, los maestros de turno despertaban a los niños para que se prepararan para desayunar, para lo cual debían levantarse, tender sus camas e higienizarse. Todos los niños tendían sus camas diariamente, por lo que al ingresar al albergue un familiar acompañaba a los *internos* para elegir y tender una cama dentro de las habitaciones, y en muy poco tiempo los niños lo hacían sin ayuda.

Como los niños contaban con camas cuchetas para el descanso, la distribución se realizaba en función de la edad: en general los niños más pequeños dormían en las camas de abajo y los mayores en las de arriba. En el *sector de los varones*, las cuchetas se encontraban muy cerca unas de otras mientras *el sector de las niñas* era más espacioso. Los mayores se ubicaban en las cuchetas altas para evitar las caídas de los más pequeños, menos entrenados en descansar en altura; también se debía a que los mayores adquirían habilidades para trepar y sobre todo para tender las camas.

La tarea de acomodar las camas revestía cierta complejidad, ya que las cuchetas eran demasiado altas para tenderlas desde el piso. Por ello, los niños debían aprender a acomodarlas estando en la propia cama, lo que requería cierta destreza, fuerza y coordinación: tomando las sábanas y colchas desde los pies de la cama, se trasladaban hacia adelante llevándolas consigo, cambiaban de posición para pasar arriba de las colchas y una vez en la nueva posición terminaban de estirar, colocando la almohada.

Durante la mañana las niñas pequeñas requerían ayuda de las alumnas mayores para vestirse y peinarse: a diferencia de los varones, la extensión del cabello de la mayoría de ellas dificultaba esta acción, aspecto en el que detendré en el próximo capítulo.

Un grupo de estudiantes, de manera rotativa, barría en ese momento los dormitorios para que más tarde las celadoras los limpiaran con lavandina. Mientras nombraba en voz alta a quienes estaban a cargo de la limpieza, cierta vez la maestra de



turno me comentó: *no es que el piso quede muy limpio, pero una primera pasada como para que se acostumbren a hacerlo. Muy distinto cuando volvés a tu casa, y tus hijos, ya adolescentes no levantan ni una media* (Nota de campo, 15/05/2013). De esta manera, la docente se detenía en el sentido formativo que adquiriría la participación de los estudiantes en las actividades de limpieza y orden de los dormitorios, aludiendo implícitamente y por contraste con sus hijos a la autonomía y respeto respecto de la labor del adulto que los niños del albergue adquirirían en su cotidianidad.

Mientras los estudiantes internos desayunaban en el comedor, los externos iban llegando al edificio nuevo. Luego del desayuno, docentes e *internos* se colocaban los guardapolvos y -mientras las celadoras levantaban y lavaban las tazas- niños, maestros y padres que habían llegado con sus hijos se reunían en el salón del *edificio nuevo* o en el playón deportivo, *formaban* e izaban la bandera entonando Aurora.

El “buenos días” de los maestros y la respuesta de los niños, lentísimamente pronunciada luego del izamiento de la bandera, daba inicio a las clases. La importancia de este momento radicaba en que niños *internos* y maestros se saludaban nuevamente luego de haber desayunado juntos, marcando la diferencia entre el tiempo *de clases* y el tiempo *de albergue*. Este saludo parecía indicar que hasta que no estuvieran los alumnos externos no comenzaba el tiempo de la escuela.

Luego del saludo los alumnos ingresaban a las aulas que les correspondían, en filas más o menos organizadas según las características de cada docente y de cada grupo de niños. Habitualmente los grupos se organizaban en función de los grados y eran escasos los momentos en que realizaban actividades de enseñanza con la participación de niños de distintos grados, a diferencia de la organización multiedad de las actividades domésticas que describiré en el capítulo 7.

En este momento los *jardineritos* se dirigían a su salón, en una construcción diferenciada de los restantes espacios de enseñanza (ver figura 17). Las docentes de la escuela tenían diferentes perspectivas respecto a la separación de los *jardineritos* del resto de los niños. Para algunas de ellas esa separación era favorable, y propiciaban que incluso durante los recreos permanecieran en un espacio diferenciado, demarcando un “patio del jardín”, con el objetivo de que los *jardineritos* pudieran jugar sin ser *molestados* y sin riesgo de ser *atropellados* por los compañeros más grandes.

En cambio otras docentes consideraban más adecuado que los *jardineritos* compartieran los espacios de juego con niños mayores, para que se habituaran a la convivencia con los demás estudiantes dentro del espacio escolar. *Tomar confianza* y

*acostumbrarse* parecían aspectos particularmente relevantes para los *jardineritos internos*, que debían permanecer albergados durante el período completo desde el primer día que ingresaban a la escuela, a diferencia de sus compañeros *externos* que participaban del periodo de adaptación habitual en las salas de nivel inicial.

A las once de la mañana los niños salían de las aulas e ingresaban al comedor para el *refuerzo*, momento en el que compartían un alimento similar al del desayuno y la merienda: *yerbeado* (mate cocido) y pan, acompañado con mermelada o fiambre. Luego del refuerzo se desarrollaba un momento de *recreación*, más extenso que los recreos de diez minutos que separaban las horas de clase por la mañana y por la tarde. Una vez finalizado los estudiantes y docentes regresaban a las aulas hasta la hora del almuerzo.

Salvo que el clima fuera marcadamente hostil, los recreos transcurrían en el patio: un espacio amplio que permitía que los niños desarrollan distintos juegos ocupando varios sectores: el playón deportivo, el patio de tierra con los juegos de plaza, el pasillo entre los edificios, un sector de tierra atrás de la *escuela vieja*, y varios *recovecos*.

Durante los recreos los maestros insistían en que los niños permanecieran en el patio, señalando la prohibición del ingreso al edificio de las aulas y de los dormitorios para minimizar los lugares que ellos mismos debían recorrer en ese momento para supervisarlos. Esta prohibición resultaba infinitamente incumplida por los niños. La extensión del predio, así como la existencia de diferentes edificios emplazados en un terreno amplio dificultaban la tarea de *mirar* a los niños, ya que no había un lugar desde donde observar al conjunto.

Incluso si se ubicaban en algún punto especialmente despejado del patio, los edificios dificultaban la observación desde un sector hacia otro. Las tareas de cuidado a cargo de los docentes implicaban observar la circulación de los niños en los lugares propios para cada momento: así como en los periodos de recreación o clases los docentes evitaban que los niños fueran a los dormitorios; en los momentos en que los niños internos debían permanecer en la *escuela vieja* para bañarse o comer los docentes insistían en que no entraran al edificio nuevo.

Luego de la *recreación* post almuerzo, los niños volvían a sus aulas para participar de las clases de la tarde, que se cumplía con el mismo ritmo e intervalos. Al finalizar el horario escolar los alumnos *formaban*, se arriaba la bandera y se desplegaba nuevamente el ritual del saludo, despidiéndose *hasta mañana* incluso los niños y maestros que continuaban conviviendo durante el resto del día.

A partir de ese momento los *internos* subían a los dormitorios a dejar los guardapolvos y tomar la merienda, los alumnos *externos* podían retirarse aunque algunos de ellos permanecían en la escuela: tomaban la merienda con sus compañeros y luego jugaban o conversaban en el patio. En otros casos se retiraban, merendaban en sus casas y volvían luego a la escuela con sus hermanos más pequeños, sumando a las actividades a niños que incluso no habían alcanzado la edad de ingreso al nivel inicial.

A partir de ese horario, sólo los dos *maestros de turno* continuaban trabajando: el resto de los/as docentes se retiraban a sus dormitorios, planificaban y corregían en las aulas, o salían a caminar por las cercanías. Los dos docentes que se encontraban de turno debían acompañar a los 70 niños que permanecían albergados en las actividades de recreación, las tareas, el baño diario, la cena y el descanso nocturno. Para estos docentes era un periodo de intensa actividad, particularmente demandante en el momento de coordinar la realización conjunta de las actividades de higiene y vestimenta, que presento en el capítulo 7.

En el tiempo en que permanecí en la escuela las actividades que realizaban los niños luego de la finalización del horario de clases variaron sensiblemente. Después de la merienda y tras un momento de recreación, generalmente se desarrollaba la *hora de tarea* en la que los niños completaban las actividades que no habían terminado en el horario de clases. Mientras en los años 2013, 2014 y 2016 la *hora de tarea* se desarrollaba en el comedor, en el año 2015 se realizó en el espacio áulico, a cargo de los maestros de turno, lo que implicaba una extensión del horario de clases ya que las actividades continuaban con el mismo grupo y docente.

Tanto los docentes como los familiares de los niños manifestaron su desacuerdo con esta ampliación del tiempo de enseñanza que se produjo en 2015. Una de las docentes me comentó que ella no estaba de acuerdo con que tuvieran tantas horas de clases: *después del almuerzo ya hay que hacer muchísimo esfuerzo para lograr que los chicos hagan un chiquito así, imagínate lo que es esta hora que han agregado hasta las seis* (Nota de campo, 14/05/2015). En una *reunión de padres* en la que estaban presentes la directora, madres y padres de estudiantes *internos* y *externos*, algunos de los presentes cuestionaron la organización de la *hora de tarea*:

La mamá de una de las niñas comenta que habían discutido el tema con otras madres: “Con algunas mamás hablamos y creemos que son muchas las horas para los chicos, que puede ser que eso los ponga más violentos, están hartos. Si viniera un psicólogo o alguien capaz que tendríamos más elementos de qué agarrarnos, pero nosotras no estamos de acuerdo... Nos

parece que es demasiado”. Uno de los padres continúa argumentado lo siguiente: “si van a dar tarea yo quiero sacar a mis hijos a las 4 y media, los dejo que se les enfríe la cabeza dos horas y después les hago hacer la tarea...Se quedan hasta las 6 y encima les quedan tareas, tampoco voy a sobre-explotar así a mis hijos, así les va quedar la cabeza. No los voy a poner a hacer tarea a esa hora”. La directora les dice que le presenten una nota así ella la eleva para que  *siga subiendo* (Nota de campo, reunión de padres, 16/05/2015).

En el extracto se registra el cuestionamiento de los familiares que consideraban excesivo el tiempo destinado a la realización de tareas escolares. La intervención del padre da cuenta que la  *hora de tarea*, se extendía como horario de clase en tanto al salir de la escuela los niños tenían aún tareas pendientes que completar. Como he planteado en el capítulo 5, el sistema de franquicia implicó una intensificación en el ritmo de enseñanza (y por añadidura en el ritmo general de las actividades domésticas que se desarrollaban en la escuela, como desplegaré enseguida).

El cambio acontecido en 2015 es relevante porque este momento la intensificación del ritmo escolar se acrecentó particularmente, generando la resistencia de docentes y padres ante la dinámica propuesta. La noción de  *subir* la nota que propuso la directora se refería a que la solicitud se elevara por la vía jerárquica, es decir que ella la presentaría ante la inspección para su resolución, ya que no era una decisión arbitrada en el nivel institucional, sino que había sido establecida por el inspector regional.

Durante los años en que la hora de tarea se realizaba en el comedor, los alumnos  *internos* se involucraban en una diversidad y superposición de actividades domésticas y escolares acompañados por los dos docentes de turno: mientras algunos realizaban las tareas escolares pendientes, otros miraban televisión, compartían golosinas, conversaban, o circulaban entre el comedor y los dormitorios preparándose para el momento del baño (figura 20). Comparado con el 2015 (cuando se separó el tiempo y espacio de tareas), este momento en que se integraban varias actividades superpuestas con cierta variación de acuerdo al ritmo de cada niño era vivenciado como menos  *cansador* por docentes y estudiantes.

**Figura 20.**  
*Hora de tarea*



Nota: comedor de la escuela durante la *hora de tarea*, 15-09-2013.

Un tanto solapado con este momento de pluriactividad de la tarde los niños se bañaban, lo que implicaba un intenso movimiento que describo detenidamente en el capítulo 7. Luego se vestían, se peinaban y guardaban sus pertenencias, iniciando los preparativos para la cena diaria.

En la sobremesa los niños acostumbraban mirar televisión, al igual que en el desayuno, aunque los más pequeños solían estar cansados por lo que generalmente se retiraban a los dormitorios apenas terminaban de cenar. La selección del programa televisivo que se veía era objeto de disputa y negociación entre los más pequeños, que preferían los *dibujitos*, mientras que los niños de mayor edad insistían en ver novelas como “Pasión de Gavilanes” o “Patito Feo” (lo que generaba a su vez diferencias entre los docentes, más o menos *permissivos* al respecto), o partidos de fútbol.

Cerca de las diez de la noche los niños limpiaban el comedor: esta tarea estaba a cargo de los alumnos a partir de 4º grado, organizados por grupos que rotaban diariamente: unos levantaban los bancos sobre las mesas mientras los otros barrían el piso, mientras los demás niños se retiraban a los dormitorios. Estas tareas implicaban una mayor responsabilidad que al mismo tiempo habilitaba mayores posibilidades de acción.

En general los niños de mayor edad evitaban ir a acostarse, pero a las diez los docentes insistían en que estuvieran en sus dormitorios. Los niños a cargo del barrido demoraban el momento de retirarse lentificando las tareas, lo que les permitía continuar viendo en la televisión el programa o película que habían comenzado a mirar durante la cena, y que raramente finalizaba en el momento en que debían retirarse a los dormitorios.

En el momento del descanso nocturno las *nenas* se retiraban a su sector y los *varones* al suyo. De este modo si una niña ingresaba al jardín teniendo un hermano en la escuela, éste la cuidaba durante la comida y la recreación, podía guardar parte de sus pertenencias en su casilla, pero no ayudarla durante el baño ni dormir cerca de ella; lo mismo sucedía si un niño ingresaba teniendo una hermana mayor en la escuela. No había excepciones en esta división, como surge de estas notas de mi libreta de campo:

Es la hora del baño David, un alumno de jardín, llora desconsoladamente porque su hermana Daniela tiene que ir a ducharse al sector de las nenas, y él no quiere separarse de ella. Algunas de las niñas mayores se acercan a él e intentan que juegue con ellas pero él se niega. Se encogen de hombros y se van. David se queda llorando, solo, con los brazos cruzados sobre una mesa. Algunos de los varones se asoman desde el dormitorio preguntando quién llora, lo observan un breve momento y se retiran. Daniela vuelve al comedor después de bañarse y se sienta junto a su hermano a mirar la televisión. David deja de llorar. Un rato más tarde, después de la cena, Daniela lleva en brazos a David, llorando, a la pieza de los varones. Daniela pasa a la pieza de los varones con su hermano, y la siguen dos de sus amigas. Una se para en la puerta, dudando si ingresar, la llaman de adentro y Nico que está parado en el comedor interviene enojado “¿qué, van a entrar todas ahora?”. Varios *grandes*, niñas y niños, se reúnen alrededor de la cama de David, y junto a Daniela, lo convencen que se quede allí. Le sonrín, dicen que no va a pasar nada, que no tenga miedo. Un niño de 4° grado, se burla imitando el llanto y dice: “así hace el tontito ese” (Nota de campo, 09/04/2014).

Esta escena, similar a otras que pude apreciar durante mi trabajo de campo, muestra a niños pequeños que claman por sus hermanos mayores, quienes con sus compañeros despliegan distintas actividades para que los novatos *se acostumbren* a la organización del albergue. En este extracto resulta posible identificar distintos aspectos de la cotidianeidad del albergue que son profundizados en el próximo capítulo: las maneras diferenciales en que participan los niños (consolando, observando, burlándose), y las implicancias cotidianas en la organización de las actividades derivadas de las delimitaciones del espacio por criterios de género.

Este fragmento muestra que la separación de acuerdo al género de los niños se sostenía incluso en las etapas iniciales de la escolarización, lo que implicaba la reorganización brusca de los lazos familiares. Los alumnos mayores solían tratar a los pequeños con amabilidad y paciencia, atentos sobre todo a los *jardineritos* y especialmente durante los primeros períodos en el albergue. La burla del alumno de cuarto, en contraste, anticipa al pequeño cuáles son las prácticas adecuadas al espacio escolar. Llorar por permanecer en la escuela no es una acción que el colectivo de niños tolere durante mucho tiempo a los niños ingresantes: luego del primer año de estadía en la escuela, los niños ya no consiguen el consuelo de sus compañeros si lloran por extrañar a sus familias.

Esta organización diaria que presenté sucintamente se reiteraba durante los dieciocho días de cada período, de manera ininterrumpida, sábados y domingos incluidos, entre 2013 y 2016. La regulación temporal de las actividades implicaba el acatamiento a un orden que no se derivaba de las necesidades inmediatamente percibidas por los propios niños, debida a la regimentación propia de una institución donde se encontraban numerosas personas albergadas. Todos los sujetos presentes en la escuela realizaban al mismo tiempo y de manera conjunta las actividades dispuestas por la institución independientemente de su cansancio o preferencias.

Si bien era un logro permanentemente renovado en la incorporación de cada niño al alojamiento, con mayor o menor éxito en cuanto al ritmo de adquisición, el esfuerzo de adecuarse a la regulación externa permanente en el espacio escolar era vivenciada como *cansadora* por los niños. Carla, que se encontraba en séptimo grado, me comentó este aspecto de la vida en el albergue refiriéndose en particular a la alimentación en su casa y en el albergue:

En tu casa desayunás tranquila y acá no. O sea, en tu casa comés a cualquier hora, y acá no: tomás el desayuno a la mañana temprano, después a una hora el refuerzo, y después a una hora almorzamos, y después a una hora la media tarde y después cenamos, y así sieempre. Claro, estamos bien alimentados, pero cansa (Entrevista a estudiante, realizada en la escuela de Bardas Blancas, 17/05/2013)

La organización de las actividades en términos espaciales y temporales (la segregación o integración de los espacios y los sujetos, los tiempos destinados a distintas acciones y el ritmo general en que estas se insertan) resultan aspectos constitutivos de las experiencias tal como son vivenciadas cotidianamente por las personas involucradas.

### **6.3. Modalidades de participación en el desarrollo de las actividades domésticas**

La incorporación de los niños en las actividades domésticas implicaba su integración progresiva en comunidades de práctica donde participaban celadores, docentes y estudiantes de maneras diversas, en función de sus posiciones institucionales y sus procesos de involucramiento. En las siguientes páginas me detengo en las maneras diversas en que participaban los niños en tales actividades y las relaciones que se establecían entre ellos; si bien focalizo en particular en lo que sucedía con y entre los estudiantes, la descripción de la participación de docentes y celadores resulta imprescindible para comprender la dinámica doméstica escolar.

#### **6.3.1. Celadores y docentes: la domesticidad escolar como dimensión del trabajo asalariado**

En la escuela se alojaban entre 9 y 14 docentes: 8 estaban a cargo de los grados de Nivel Primario, 1 de Nivel Inicial y 6 enseñaban *materias especiales* (música, plástica, informática, educación física e inglés). Además, se encontraba la persona a cargo de la dirección con “cargo libre”, por lo que se encontraba exclusivamente abocada a las tareas ligadas a la gestión y el acompañamiento pedagógico. En el tiempo que realicé el trabajo de campo pude observar la movilidad existente en el personal de la escuela, por lo que 30 personas se desempeñaron como docentes en el periodo 2013-2016. El 35% de los docentes fueron hombres, y se desempeñaron tanto como profesores en las materias “especiales” (educación física, inglés e informática) como maestros a cargo de los grados. El personal docente asumía las actividades vinculadas con el acompañamiento de las actividades domésticas y el cuidado de los niños, de manera equivalente independientemente de su género.

Por otra parte, en la escuela trabajaba el personal de celaduría, que realizaba las tareas de cocina, limpieza y mantenimiento del edificio, y lavado y planchado de las sábanas y la ropa que usaban los estudiantes. Cada celador o celadora tenía asignada específicamente algunas de estas actividades y trabajaban intensamente los días en que los niños permanecían albergados; en algunas de estas tareas se desempeñaban exclusivamente hombres o mujeres (como las tareas de mantenimiento en el primer caso, y el planchado en el segundo) y otras las realizaron hombres y mujeres en distintos momentos (como la cocina y la limpieza de las instalaciones). Estas personas no se alojaban en el establecimiento sino que residían en el paraje o en zonas aledañas.



Tanto celadores como docentes participaban en el desarrollo de las actividades domésticas de diferentes maneras. Durante el periodo en que realicé el trabajo de campo (2013-2016) en la provincia de Mendoza no existía una regulación específica respecto al desarrollo de las actividades domésticas en las escuelas albergues lo que era demandado reiteradamente por los docentes<sup>21</sup>. Al carecer de una normativa específica, el funcionamiento de las escuelas albergues se desarrollaba bajo las mismas regulaciones que las escuelas “comunes”: las formas de organización doméstica de la escuela de Bardas Blancas fueron resultado de la sedimentación de las prácticas cotidianas de las escuelas de la región.

Los celadores desarrollaban el conjunto de tareas para proveer el ámbito y los recursos necesarios para el desarrollo de las actividades, pero su contacto directo con los niños era reducido e innecesario en término de la distribución de tareas, ya que los docentes eran intermediarios en todas ellas. Las y los docentes se encontraban en constante interacción con el alumnado, organizándolos y en ocasiones asistiéndolos en la realización de las actividades domésticas.

En el próximo capítulo desplegaré con mayor detenimiento esta diferenciación en el desarrollo de las actividades particulares: los celadoras preparaban diariamente las comidas en la cocina mientras los docentes de turno organizaban la distribución de los alimentos y de los niños en el comedor; los celadores limpiaban las habitaciones, baños y comedor mientras que los/as docentes de turno indicaban a los niños que tendieran sus camas, barrieran el comedor y las habitaciones; los celadores lavaban y planchaban la ropa de los alumnos, mientras que los docentes de turno la distribuían y se aseguraban que los niños la guardaran.

El personal docente desarrollaba la totalidad de su vida diaria en la escuela, mientras el personal de celaduría se retiraba al terminar su horario laboral de ocho horas. Mientras realicé el trabajo de campo sólo existió una docente que se retiraba a la casa de familiares que residían en el paraje al finalizar el horario de clases, a excepción de los días en que debía permanecer *de turno*. Esto se explica en tanto la mayor parte de los docentes que trabajaban en la escuela eran originarios y residían en las ciudades de San Rafael y Malargüe, mientras los celadores habitaban en el paraje o sus cercanías.

---

<sup>21</sup> En el año 2020 se aprueba un reglamento por decreto N°86 del gobernador de la Provincia de Mendoza. Este reglamento ha sido una reivindicación largamente sostenida por la docencia mendocina que permitiría unificar y clarificar la organización de las tareas y las condiciones de trabajo en las distintas escuelas albergues de la provincia.

A diferencia de otras escuelas del mismo tipo, en Bardas Blancas no existían los cargos de *preceptor* y de *maestro nochero*. En las escuelas que cuentan con este personal los docentes de turno cuidan de los niños desde el desayuno hasta aproximadamente las 16 horas, de allí en adelante se incorpora el *preceptor*, que acompaña las actividades de recreación, merienda, baño y cena. Si cuenta con este cargo, luego de la cena toma el cuidado de niños y niñas el *maestro nochero*.

En la escuela de Bardas Blancas el cuidado de los niños se organizaba en turnos rotativos de 24hs continuas a cargo de dos de los *docentes de turno*, quienes eran responsables de los niños desde las 22 horas de un día hasta la misma hora del día siguiente. En ese horario se producía el cambio de turno: los docentes que entregaban el turno firmaban *el cuaderno de albergue* ante el director, y pasaba a quienes iniciaban el turno.

En el cuaderno de albergue quedaban asentadas las novedades e informaciones que se habían producido durante el turno que finalizaba: se asentaba la cantidad de niños presentes y quiénes habían sido retirados por un adulto, si algún niño había sido atendido en la sala de salud, horarios para la toma de medicamentos, niños que requerían de dietas especiales, etc.

Los docentes de turno eran responsables por la coordinación de las actividades típicas de cualquier escuela (las recomendaciones del inicio de la jornada, el izamiento y arreo de la bandera y el cuidado de los recreos), además de acompañar el desarrollo de las actividades domésticas que he descripto en el apartado anterior: despertar a los estudiantes, insistir y ayudar a quienes lo necesitaran a vestirse, peinarse, encontrar sus pertenencias, colocarse el guardapolvo e ir al comedor a desayunar, acompañar a los estudiantes internos al patio o al salón, ayudarlos a abrigarse y recordarles que tomen sus útiles; en las comidas acompañarlos y ayudar a servir los alimentos, administrar los medicamentos, acompañarlos en el baño diario y en el momento en que se retiran a descansar durmiendo en las habitaciones de los niños (uno de los docentes de turno en la habitación de los niños y otra en la de niñas).

En periodos anteriores al momento en que realicé el trabajo de campo, la organización del cuidado de los niños difería. Durante la década del '80, en la segunda y definitiva apertura del alojamiento, se produjeron otras formas de organización del trabajo docente: inicialmente se establecieron turnos breves, que tenían una extensión de entre una hora y media y cuatro horas, en horarios discontinuos (A.R.P.,7/10/1983).

Posteriormente el periodo de cada turno comenzó a extenderse y a ser rotativo (Libro de Actas 7.6, 21/04/1987) y a finales de la década se implementó la organización en turnos de 24 horas, de esta manera quien se encontraba *al frente del turno dejaba en libertad a sus restantes compañeros*. En esta nueva organización se instituyeron los turnos diarios de cuidado a cargo de un único docente desde las 10 de la mañana y por 24 horas (Acta Reunión de Personal n°1: 12/09/1987); si bien luego pasaron a ser dos maestros, esta organización de turnos rotativos de 24 horas permaneció hasta el momento en que realicé el trabajo de campo.

En el periodo 2013-2016 cada turno era asumido simultáneamente por una dupla de docentes, en la medida de lo posible un hombre y una mujer. Esta organización había resultado de la decisión de uno de los directivos de la escuela, porque consideraba que el número de estudiantes era muy elevado para que el turno lo asumiera una sola persona:

Estas acá y no sabés que está pasando allá, estás allá y no sabés que está pasando acá ni en los rincones de la escuela. Los acostábamos y los niños no se dormían más. Y era una jarana terrible, volaban almohadas... Por ahí llegaba alguno con un chichonazo porque estaban saltando en la cama. Entonces dije vamos a empezar a dormir uno con las nenas y el otro con los varones. Uno controla el baño de las nenas y el otro el baño de los varones. Siempre uno acá y el otro allá (Entrevista director, realizada en la escuela de Bardas Blancas, 10/04/2014).

Si bien todos los maestros participaban y colaboraban de las actividades domésticas junto a los niños desde que se levantaban hasta las 18 horas, a partir de ese horario ya no interactuaban con ellos. Si bien alivió la carga del maestro de turno único, el efecto crítico de esta organización de maestros en parejas fue que implicó una duplicación de los días de turno para cada uno de ellos.

Los turnos eran vividos como momentos particularmente *agotadores*. El mismo directivo que había resuelto que los turnos fueran realizados por duplas de docentes reconocía el cansancio que implicaba atender simultáneamente las tareas vinculadas a la enseñanza en el grado y el cuidado en las actividades del albergue: *el maestro de grado después de estar las 24 horas con la mayor atención hacia los niños tiene que retomar su actividad de clases al otro día a las 8 de la mañana como si nada hubiera pasado... Y el turno te muele. Es como si te hubieran apaleado. Es mucha tensión* (Entrevista director, realizada en la escuela de Bardas Blancas, 10/04/2014).

Celadores, docentes y directivos se involucraban en una dinámica intensa, participando de maneras diferentes de acuerdo a una distribución de tareas establecida en función de los roles institucionales. Si bien las personas adultas eran las principales responsables en el desarrollo de las actividades domésticas y de cuidado, los niños tenían una participación relevante en éstas, como presento en el siguiente apartado.

### **6.3.2. Volverse alumno: la domesticidad escolar como dimensión de la experiencia estudiantil**

Un hallazgo significativo en el trabajo de campo fue que muchas de las prácticas domésticas relativas a la vida de hogar se desarrollaban a partir de la colaboración entre los niños. En lugar de las relaciones diádicas e inter-generacionales que suelen predominar en el análisis del cuidado escolar, se destacaba el involucramiento de los niños acompañando las actividades de sus pares.

Esta colaboración entre niños se encontraba insinuada en indicios muy fragmentarios en las entrevistas y documentaciones, lo que dificultaba su sistematización; las observaciones de la vida cotidiana escolar fueron un recurso fundamental para poder documentar este aspecto. Fue así como pude determinar que desde sus primeros momentos en la escuela, niños y niñas se incorporaban en un sistema complejo de cuidados multidireccionales, y tenían una importante participación en el desarrollo de las actividades domésticas. Si bien estas actividades eran atendidas principalmente por los adultos, los niños tenían una participación secundaria como participantes periféricos legítimos (Lave y Wenger, 1991), es decir que colaboraban en los quehaceres, iban aprendiendo mediante su participación, aunque la responsabilidad principal para la realización de las actividades fuera de los adultos.

En este proceso de involucramiento de los niños en las actividades domésticas que se desarrollaban en la escuela era posible reconocer diferentes formas de participación que evolucionaban a lo largo del tiempo, en las que era posible discernir fases en función de las técnicas específicas usadas en el aprendizaje (Lave, 1982). Las distintas actividades domésticas que se producían en la escuela generaban comunidades de prácticas diferenciadas, en las que variaban los sujetos involucrados, las relaciones que establecían entre sí y las formas de participación. Sin embargo, pude reconocer algunos rasgos generales, a partir de los cuales luego especificaré detalles en cada una de las actividades analizadas en el capítulo 7.

Los *chiquitos*, categoría que incluía a *jardineritos* y *primeritos* (niños del nivel inicial y de primer grado), progresaban desde la fase inicial de involucramiento en las actividades de la escuela a partir de un estado de marcada ignorancia acerca de cómo participar en cada una de las actividades, hasta un estado en el cual podían aproximarse a la realización de una actividad sin entorpecerla. La segunda fase que atravesaban los niños en el contexto escolar era más prolongada e incluía el desarrollo de un nivel de habilidades que les permitía participar de una manera compleja en las actividades domésticas e iniciar algunos ensayos de acompañamientos en el cuidado de otros niños; quienes se encontraban situados en esta fase eran *medianos* (generalmente alumnos entre 2° y 5° grado). Por último, una última fase, la participación experta de los niños *grandes* (habitualmente estudiantes de 6° y 7° grado) implicaba el acompañamiento y cuidado de los niños más pequeños en el desarrollo de las actividades domésticas, además de la participación propia autónoma y adecuada.

Estas diversas categorías: *chiquitos*, *medianos* y *grandes*, no eran entonces un mero reflejo de la edad de cada niño, y tampoco una consecuencia directa del lugar que ocupaba cada uno en la progresión por la escuela graduada. Respondían también a posiciones diferenciales que presuponían conocimientos específicos de las maneras de hacer propias del albergue, implicando al mismo tiempo el reconocimiento de márgenes crecientes de autonomía y responsabilidad, siendo los *grandes* de quienes se esperaba una participación más adecuada y autónoma.

El reconocimiento del saber consecuente y autoridad de los *grandes* no era equiparable al de los docentes en ningún ámbito, sino que participaban de las actividades en calidad de alumnas/os. En la organización escolar existe una diferenciación tajante entre las posiciones que institucionalmente ocupan los distintos actores, estudiantes y docentes, que en la escuela albergue se extendía a las actividades domésticas. Los niños nunca llegaban a ocupar el lugar de maestros en el desarrollo de estas actividades, sino que en todo caso llegaban a constituirse como miembros expertos en tanto *alumnos grandes*.

Aun cuando el desarrollo de habilidades específicas y la edad proporcionaban matices, el criterio predominante para la clasificación de los niños -*chiquitos*, *medianos* y *grandes*- era el grado a los que asistían. Los niños *repetidores*, de mayor edad que sus compañeros, se incorporan al desarrollo de las actividades domésticas en función del grado que cursaban y no de la edad, aunque los docentes *dejaban hacer* cuando un niño

que mostraba más habilidad o autonomía encaraba una tarea de mayor complejidad que su grado, o un niño de mayor edad se acoplaba a alguna tarea de un grado superior.

La única salvedad permanente que registré fue la de un niño con discapacidad intelectual, quien, de acuerdo con lo planteado en las entrevistas a los docentes, era promovido todos los años para que mantuviera el mismo grupo de compañeros, aunque estudiaba un contenido diferenciado. Ese niño no asumía las responsabilidades asignadas a sus compañeros cuando llegaron a la categoría de *medianos* ni cuando fueron alumnos *grandes*. Participaba como *chiquito* tanto en las actividades curriculares como en las domésticas. En el resto de los casos, la participación se encontraba definida fundamentalmente por el grado.

La estructuración graduada de las actividades se mantenía para aquellos alumnos con marcada sobre edad: el caso más extremo lo constituían los mayores de 12 años, que se incorporaban a las actividades junto con los restantes niños aún cuando en otros ámbitos sociales la diferencia entre lo que se esperaba de estos dos grupos etarios resultaba marcada, según pude observar en la celebración de algunas festividades locales.

El período en que los niños eran considerados *chiquitos* no se extendía por mucho tiempo en la trayectoria escolar. Sólo conformaban esta categoría *jardineros* y *primeritos*. A partir del 2° grado, cuando generalmente ya dominaban ciertas habilidades y maneras de hacer propias del albergue, los niños asumían un papel más activo en el desarrollo de las actividades y, circunstancialmente, tareas de cuidado sobre los más pequeños. De esta manera, los niños eran reconocidos como *medianos* por su grado pero también por las habilidades adquiridas a partir de su participación en las actividades domésticas en el albergue.

Los niños eran *medianos* durante un periodo particularmente diverso y más extenso que el previo y el posterior, que es posible situar entre el 2° y el 5° grado. Como veremos la manera de participar desde el 2<sup>a</sup> al 5<sup>a</sup> grado se transformaba significativamente; sin embargo, se incluían en una misma categoría porque, pese a su diversidad, presentaban diferencias marcadas con la participación de los alumnos *grandes* que pertenecían generalmente al 6° y 7° grado, y también con la de los *chiquitos*.

Estas categorías generales se articulaban de maneras diversas en el desarrollo de cada actividad, superponiendo otros criterios como el género, los lazos de parentesco, el grado de experticia y la disposición para involucrarse. En el capítulo siguiente me

detengo en la manera en que se articulaban estos distintos aspectos en las actividades particulares vinculadas con la alimentación, la higiene y el vestido.

Por otra parte, las relaciones que los niños desarrollaban entre sí se transformaban a medida que avanzaban en su trayectoria escolar: a partir de 2° grado los niños comenzaban a alejarse progresivamente de la definición de *chiquitos* acercándose, sin serlo, a la posición de *grandes*. En ese proceso la relación entre pares se iba transformando gradualmente, lo que implicaba disputar los márgenes de su autonomía entre ellos. Los alumnos en el transcurso de su trayectoria en la escuela se veían imposibilitados de negociar su posición institucional con los docentes, pero sí encontraban un campo más amplio para disputar su autonomía en relación con los otros alumnos.

En este proceso de participación en la vida doméstica de la escuela, lo que los alumnos iban aprendiendo progresivamente se constituía en expectativas de relación con sus pares. Cuando alguno desplegaba un comportamiento impropio para la edad/grado y las capacidades esperadas, era designado como *come moco*, *moco largo*, *bebé*, *burro*, *con problemas* o *tonto*, denominaciones utilizadas exclusivamente por y entre los niños. El comportamiento impropio para la edad/grado, expresado en una limitación de las capacidades esperadas, resultaba la contracara de las tensiones que se producían cuando los novatos se acercaban con rapidez a las prácticas de los expertos.

En las actividades desarrolladas en la escuela podía reconocerse un sistema de relaciones implícito, que también era conocido progresivamente por los estudiantes. Los *chiquititos* que tenían hermanos o primos eran cuidados por éstos, mientras otros niños mayores –no todos- asumían el cuidado de más pequeños sin relaciones de parentesco.

En general se producía una relativa fijación de estas relaciones, que implicaba que determinado niño mayor ayudara a alguno de los menores. En estas relaciones la ayuda no resultaba azarosa sino que se producían expectativas recíprocas respecto al cuidado entre niños particulares. Este vínculo entre pares hacía que, cuando los niños menores no alcanzaban la competencia esperada, los mayores cuestionaran la obligación de ayudarlos en el desarrollo de las actividades: analizaré con detalle este aspecto en el capítulo 7, anticipando que los criterios de autonomía compartidos son parte fundamental de la experiencia formativa escolar en torno a lo doméstico.

Aunque se establecían relaciones de cuidado y enseñanza entre niños que perduraban en el tiempo, estas tendían a operar en situaciones puntuales y por periodos de tiempo delimitados, mientras el proceso de aprendizaje se producía en una infinidad

de situaciones y a través de múltiples personas. Si bien se trataba de un proceso complejo y difuso que mis interlocutores no explicitaban ni reconocían con facilidad al ser consultados, resultaba plenamente visible en la vida cotidiana escolar, y permite reconstruir las acciones diversas y múltiples que se ponían en juego cotidianamente.

Por una parte, pude identificar relaciones caracterizadas por la colaboración y enseñanza de unos niños a otros, que conceptualizo como relaciones de cuidado, en que los *grandes* colaboraban y enseñaban a los *chiquitos* a participar de las actividades domésticas. Por otra parte, pude identificar relaciones entre quienes se consideraban pares entre sí, relaciones que se encuentran principalmente vinculadas a la definición de grupos de afinidad. Los mismos niños podían entablar entre sí relaciones de cuidado o afinidad dependiendo del contexto, ya que las relaciones entre las personas son dinámicas y diversas.

Las transiciones que se producían entre las distintas categorías implicaban una amplia variedad de conocimientos, sin embargo en las actividades domésticas no se desarrollaban explicaciones respecto al funcionamiento y organización institucional como momentos instruccionales específicos. En el momento en que los *jardineros* ingresaban a la escuela, por ejemplo, nadie les explicaba previamente cómo se iban a desarrollar las actividades ni de qué manera se esperaba que se integraran. No existía un tiempo específicamente destinado a explicitar verbalmente este funcionamiento.

Las instrucciones orales que pude registrar acompañaban las tareas que se estaban realizando (Rogoff, et al. 2003). Solían ser expresiones acotadas y en reiteradas ocasiones se incorporaban como frases “entre paréntesis”, es decir como aclaraciones que se introducían brevemente mientras la conversación giraba en torno a otras temáticas. El habla era usada para involucrar en la actividad, aumentando y guiando el aprendizaje experiencial. Analizaré esta forma de involucramiento en las actividades domésticas que se describen en el capítulo 7.

Además de estas expresiones “entre paréntesis”, las situaciones en las que el lenguaje se utilizaba para explicar los modos en que se debían realizar las actividades se encontraban en el contexto escolar bajo la forma de reprimendas. Los *retos* de los docentes eran una constante en la vida cotidiana escolar: aplicados de manera individual o colectiva, se hacían presente de manera rutinaria o ante situaciones excepcionales.

Estas situaciones son relevantes para esta Tesis dado que funcionan como recordatorios colectivos de las maneras en que los maestros entienden la participación de los estudiantes en las actividades en curso. Los retos en la escuela generalmente



tienen una impronta “teatral”, donde los docentes exageran el disgusto que les produce la falta, la gravedad de lo sucedido y sus consecuencias en términos tanto morales como de potencial castigo.

En la cotidianeidad de Bardas Blancas, el reto se insertaba en un continuum de situaciones que se extendía desde aquellas en que un maestro expresaba su desaprobación a través palabras casualmente vertidas en la realización de la actividad, a través de manifestaciones gestuales de disgusto u enojo, exhortaciones públicas, exigencias implícitas o explícitas de cambios de conducta, hasta la comunicación de las formas adecuadas de manera amable, donde el señalamiento de la inadecuación de una acción que realizaba el otro se realizaba exhibiendo las formas correctas de actuar.

Al acompañar a los distintos estudiantes en el desarrollo de las actividades, los docentes educaban su atención (Ingold, 2010) focalizando en determinados aspectos que permitían el desarrollo de la actividad. A los más pequeños se los orientaba a que atendieran a ciertas formas elementales de participación que permitían el desarrollo de las actividades cotidianas y no a totalidad de los aspectos que constituían la práctica experta. A los medianos y mayores, en cambio, se les hacía focalizar la atención en múltiples focos relevantes para la actividad, así como en las acciones de sus compañeros más pequeños, como parte de la disposición necesaria para una participación eficiente en la tarea en curso.

Los niños *medianos* y *grandes* también participaban de este proceso, focalizando la atención de sus pares en distintos aspectos. Las experiencias formativas implican un periodo prolongado de periferialidad legítima (Lave y Wenger, 1991) que permite que los estudiantes reconocieran la manera en que se desarrollan las actividades y la participación de los miembros más expertos, antes de asumir la responsabilidad sobre su desarrollo.

En este capítulo, pude reconstruir etnográficamente que en la experiencia escolar en Bardas Blancas se tendía a diferenciar, en la medida que la infraestructura escolar lo permitía, las actividades vinculadas a lo doméstico respecto de aquellas propias de la enseñanza curricular. La distribución y reorganización periódica de los espacios era un rasgo relevante en esta tendencia, así como la formación en el saludo inicial y de despedida constituían una forma cotidiana de marcar la distinción entre tiempos y espacios para el desarrollo de actividades domésticas y escolares.

Excepto para los docentes de turno, los rituales de saludo expresaban con claridad el inicio y finalización del horario laboral, restringiendo su interacción con los

niños al aula, aunque continuaban con tareas vinculadas con la planificación, la producción de material didáctico y la evaluación fuera de ese horario. Para los niños, el saludo ritual señalaba la finalización del tiempo del aula, aunque en muchos casos continuaban realizando tareas en el comedor.

A diferencia de otros momentos de la historia institucional, en el periodo 2013-2016 las actividades se sucedían unas a otras con celeridad. Existían escasos momentos de “tiempo libre” en el que los niños podían decidir qué actividades realizar y con quiénes, el que se restringía fundamentalmente al período entre la finalización del horario de clases y el baño nocturno. En ese momento la dinámica se desaceleraba, distintos grupos de alumnos deambulaban en el patio, el comedor, los dormitorios.

Todas las personas presentes en la escuela se involucraban en el desarrollo de las actividades y permitían el sostenimiento de la dinámica diaria; las maneras de participar sin embargo diferían en función de la posición institucional y el momento del proceso de involucramiento en el que se encontraban.

En las actividades de enseñanza predominaban las relaciones organizadas en grupos de edad, con muy escasos momentos en que se integraban niños de distintas edades. La separación de los niños en grados y la diferenciación entre el edificio del jardín y el de nivel primario era la marca más clara de esta distinción por edad que producía en la enseñanza. Los espacios domésticos, en cambio, tendían a la conformación de grupos heterogéneos que describiré en el capítulo siguiente.

El comedor es el lugar privilegiado donde niños y niñas de todas las edades, junto a los y las docentes, comparten y desarrollan de manera conjunta una actividad. En el caso del descanso nocturno y la higiene, en cambio, la diferenciación principal se daba en función del sexo, y en menor medida por grupos de edad, correspondiéndose con dominios autónomos progresivos de las tareas. Aún cuando se desarrollaban en el mismo espacio de la escuela, las distintas actividades organizadas a partir de comunidades de prácticas específicas otorgaban características diferenciadas a la experiencia formativa escolar en torno a lo doméstico, como veremos a continuación.

## **CAPÍTULO 7. Procesos formativos infantiles en la cotidianidad del albergue (2013-2016)**

En este capítulo analizo algunas de las actividades domésticas que se insertan dentro de la dinámica presentada en el capítulo anterior, a partir del trabajo de campo que realicé entre los años 2013 a 2016 en el espacio del comedor y las habitaciones de la escuela de Bardas Blancas, considerado asimismo su contexto institucional y social local.

Como he anticipado, en la escuela se producían comunidades de práctica particulares en función de actividades domésticas específicas. Si bien se presentaban continuidades entre ellas, también se diferenciaban en función de las características de la tarea, su complejidad, las personas que participaban de manera conjunta en su desarrollo y las condiciones materiales.

En el análisis que despliego a continuación doy cuenta cómo a través de la participación periférica en comunidades de práctica (Lave, 2012; Lave y Wenger, 1991), los compañeros de actividad (tanto docentes como pares avanzados) progresivamente educaban la atención de los novatos en ese mismo desempeño (Ingold, 2010), en procesos donde las explicitaciones verbales ocupaban un lugar subsidiario orientado más bien a involucrar a otros en la acción, ajustar ciertos desempeños más que para la articulación de discursos instruccionales (Rogoff et al., 2003).

Como anticipé en el capítulo 6, las actividades alimentarias en Bardas Blancas se producían en un espacio común, en el que se encontraban presentes los niños y niñas de todos los grados, así como también los docentes; en algunos horarios se reunían tanto los estudiantes *internos* como *externos*, todos los docentes de la escuela y los celadores. Incluso en algunas ocasiones se incorporaban al desarrollo de esta actividad familiares y diferentes visitantes.

Las actividades vinculadas con la higiene y presentación personal, en cambio, se desarrollaban en espacios diferenciados de acuerdo con el sexo y con la edad, bajo el cuidado de los dos docentes de turno, y nunca se encontraban presentes los estudiantes *externos*, por lo que el número de personas involucradas disminuía.

En el desarrollo de estas actividades de por sí heterogéneas vinculadas con la domesticidad se desplegaban diversas formas de relación entre los niños y con los adultos, las que implicaban prácticas de cuidado y sociabilidad atravesadas por criterios derivados del género, el parentesco y la gradualidad escolar. La historia de los albergues

es marco condicionante de estas tareas, implicando ideas civilizatorias sobre el papel de los albergues, la importancia relativa o central de estas actividades domésticas en la escuela, así como su carácter más concreto en la provincia de Mendoza y el territorio malargüino en particular.

De manera general es posible concluir que las experiencias formativas domésticas en la escuela albergue de Bardas Blancas implicaban etapas iniciales de involucramiento en las comunidades de práctica en torno al alimento y presentación personal (higiene, vestimenta), donde la atención de los novatos era focalizada en un mínimo de aspectos que les permitían a los niños recién incorporados participar sin entorpecer el desarrollo de las actividades. Progresivamente los niños se involucraban de maneras más autónomas y complejas, y comenzaban a ensayar algunas acciones vinculadas con el cuidado de los otros. En las etapas más avanzadas de la escolarización en el albergue los niños desarrollaban las actividades con el mayor grado de autonomía en su condición de alumnos, asumiendo de maneras muy precisas el cuidado de otros niños.

### **7.1. La presentación escolar de sí mismo y de otros: procesos formativos en la cotidianeidad del albergue**

En este apartado abordo un conjunto de actividades vinculadas con la presentación personal de los niños dentro del ámbito escolar. Las actividades que realizaban los alumnos -higienizarse, peinarse y vestirse *adecuadamente*, mantener determinadas posturas corporales- implicaban formas de participación diferenciadas según la posición dentro del colectivo infantil.

La presentación escolar de los niños difería de la que asumían en otros espacios y actividades sociales. Además, la presentación de distintos niños en los ámbitos domésticos-familiares encontraba diferencias en función del ámbito de residencia (mientras la mayor parte de los niños residían en puestos o pequeños parajes rurales, algunos residían en la ciudad de Malargüe), las condiciones materiales con las que contaban, el género y las actividades de las que participaban habitualmente. Un aspecto que emergía en las conversaciones que los niños compartían en el espacio escolar era la diferencia de la vestimenta escolar respecto a aquellas que utilizaban al participar en las actividades productivas familiares: las bombachas gauchas, las botas de potro y el cuchillo eran las referencias más asiduas que no se presentaban en el espacio de la escuela, a excepción de los momentos festivos. Por su parte, ciertas restricciones

respecto al uso de determinadas prendas de vestir y accesorios que se producían en la escuela (que presento más adelante) diferían de los criterios que los niños reconocían en sus espacios familiares.

Pretendo dar cuenta cómo la presentación de sí mismo implicaba un proceso de aprendizaje constante, que no se terminaba con los aspectos más elementales, sino que involucraba habilidades en desarrollo vinculadas a contextos específicos (Ingold, 2010; Padawer, 2010, 2018). En este proceso he podido reconocer una organización colectiva que excede lo grupal en tanto mera co-presencia de los niños. El propio colectivo (y no los individuos), porta el conjunto de saberes necesarios para que las actividades se puedan llevar a cabo. En este sentido la presentación de sí mismo no es una práctica individual, sino social.

En la producción del *alumno bien presentado* en la escuela de Bardas Blancas intervenía un conjunto de actores con los que los niños producían, negociaban y resistían criterios sobre la presentación de sí mismos (Goffman, 1989). En principio, un conjunto de acciones necesarias para el desarrollo de estas actividades era realizada por las celadoras: el lavado y planchado de las prendas de vestir y la ropa de cama, por lo que no eran asumidas por los estudiantes en ningún momento de su trayectoria escolar, a excepción del lavado de las zapatillas. Algunas de las acciones eran asumidas de manera autónoma por los niños al poco tiempo de ingresar (como ducharse), mientras otras acciones requerían el acompañamiento de otros por periodos más extensos (como el vestido y el peinado). Los docentes acompañaban el desarrollo de estas actividades relativas a la presentación personal de los niños pero, en algunas situaciones que describiré a continuación, la intermediación entre los propios niños era particularmente relevante.

Las actividades relativas a la higiene y vestimenta se concentraban en la escuela por la mañana y al anochecer. Al comenzar el día los niños se vestían, peinaban e higienizaban para participar de las clases, y al anochecer los niños se bañaban y seleccionaban la vestimenta que utilizarían hasta el momento de retirarse a descansar y repetirían al día siguiente, entregaban la ropa sucia para su lavado y retiraban la que ya había sido lavada y planchada por las celadoras.

Una parte importante de la energía de quienes se encontraban en la escuela cotidianamente se dirigía a conseguir que todos los estudiantes utilizaran la vestimenta adecuada. En el término “adecuada” se condensaban cuestiones vinculadas con las condiciones climáticas, las actividades previstas en la jornada, consideraciones relativas

al tipo de vestimenta que debían utilizar en el nivel primario las *nenas* y los *varones*, y el sistema de lavado de la escuela.

El guardapolvo era parte de la indumentaria escolar, utilizado por todas las personas presentes en la escuela, estudiantes, docentes y celadores. Sin embargo, existían momentos y espacios adecuados para su uso. Los estudiantes y docentes usaban el guardapolvo desde que se levantaban hasta que terminaba el horario de clase a las seis de la tarde. Al finalizar la jornada escolar, cuando los alumnos *externos* se retiraban, los *internos* subían a los dormitorios a dejar los guardapolvos.

Los docentes que no se encontraban de turno también dejaban sus guardapolvos al finalizar la jornada escolar, mientras los maestros de turno permanecían con ellos hasta las 22 horas, momento en que todos se retiraban a dormir. El guardapolvo de los maestros indicaba claramente a los convivientes quienes estaban de guardia; esto explica que cuando los alumnos *externos* volvían la escuela a jugar con sus compañeros luego del horario de clases lo hicieran sin los guardapolvos. El uso del guardapolvo marcaba la finalización del horario de clases, distinguiendo el tiempo doméstico del tiempo destinado a las actividades del aula, diferenciación que era acompañada además por los espacios que se transitaba, así como los rituales del saludo e izamiento de la bandera.

Los únicos días en que los niños no usaban guardapolvo en el horario escolar eran aquellos en que se encontraba presente el docente de educación física, ocasión que se aprovechaba para que los entregaran a lavandería, y así evitar una vestimenta escolar de repuesto. Durante esos días, los niños utilizaban *ropa cómoda*. El adjetivo de cómodo remitía a la ropa deportiva y su uso durante ese periodo resultaba tan obligatorio como el de guardapolvo el resto del tiempo. Los docentes solían *retar* a quienes omitían esta vestimenta y los niños solían argumentar que habían olvidado incorporar esas prendas en su equipaje, lo que en ocasiones resultaba cierto y en otras era una estrategia que les permitía seguir utilizando la ropa que preferían (en general pantalones de jean).

La propia organización de la escuela (los turnos rotativos de los docentes, el número elevado de niños, y la intensidad de la jornada) generaba estos “resquicios”: los docentes que habían *retado* por ese motivo a un niño al atardecer, al otro día ya no se encontraban de turno; eran otros los docentes que coordinaban las actividades y eventualmente *retaban* nuevamente, pero por primera vez en su perspectiva, al niño que no utilizaba ropa deportiva. Aunque en algún momento los docentes notaban que la

*falta* era reiterada, a los niños les permitía extender el margen de elección de la vestimenta. Como continuaré mostrando en este capítulo, el uso estratégico de esos resquicios era parte del aprendizaje implicado en ser alumno de la escuela albergue.

Los maestros insistían para que los niños adecuaran su vestimenta cuando descendía la temperatura. Además de comprobar que todos los estudiantes usaran guardapolvo o ropa deportiva, los docentes verificaban que todos usaran abrigo, acomodaban bufandas y ayudaban a subir cierres y botones de los abrigos de los *chiquitos*. Estas acciones se reiteraban en cada ocasión en que los niños realizaban una actividad en el edificio viejo y debían dirigirse al nuevo (o viceversa), y eran recordadas de manera permanente en avisos individuales y colectivos: en el izamiento de la bandera, cuando salían de las aulas, cada vez que terminaban de comer.

A diferencia de otras acciones vinculadas a la vestimenta que analizo en los próximos párrafos, tanto el ajuste de la vestimenta a la condición climática como el uso del guardapolvo eran una preocupación exclusiva de los docentes. Mientras los niños *grandes* no realizaban indicaciones al respecto aún cuando en ocasiones los *medianos* y *chiquitos* seleccionaban vestimentas notablemente inadecuadas respecto a las condiciones climáticas, el saber experto de los *alumnos grandes* no incluía la atención a este aspecto del vestir, y el guardapolvo no era una preocupación sino, más bien, una formalidad externamente requerida para ellos.

Para profundizar en el modo en que los niños se involucraban progresivamente en las actividades implicadas en el desarrollo de una presentación personal escolar adecuada, describo a continuación algunas actividades particulares: la higiene, el peinado y las acciones vinculadas con la vestimenta. Las primeras se desarrollaban exclusivamente en los espacios diferenciados por el género (en el *sector de nenas* o en el *sector de varones*), mientras las acciones vinculadas con la vestimenta se producían parcialmente en estos *sectores*, y parcialmente en el espacio del comedor, con la participación conjunta de todos los niños.

#### **7.1.1. Bañarse en la escuela**

Como anticipé en el capítulo 6, los baños se ubicaban en los diferentes sectores de la escuela vieja organizados en función del género: el *sector de los varones* contenía cinco duchas separadas entre sí por tabiques, mientras en el *sector de las nenas* había una pequeña habitación con cinco duchas, sin separadores entre sí. En el periodo 2013-2016 los niños y niñas se bañaban en grupos de cinco, en aproximadamente siete turnos,

que se organizaban de acuerdo al grado al que pertenecían. Mientras unos se bañaban, los otros hacían las *tareas* que les habían quedado pendientes del horario de clases, conversaban y jugaban en el espacio del comedor. El ciclo comenzaba por los más pequeños, mientras los más grandes permanecían en el comedor y luego rotaban: los mayores pasaban a los baños y los más chicos volvían al comedor ya vestidos con ropa limpia.

Esta descripción somera da cuenta de un orden que se construía arduamente en la vida cotidiana escolar. Para que los turnos y el ritmo de la actividad se conservaran, los dos maestros de turno intervenían de manera verbal, insistentemente pero sin detenerse, yendo de los dormitorios a los baños, supervisando que los más de setenta niños estuvieran haciendo lo que correspondía: que estuvieran atentos a su turno para ingresar a las duchas, que los que todavía no habían entrado a las duchas tuvieran los elementos de higiene necesarios y que se desvistieran, que quienes estaban en la ducha no se demoraran demasiado, que acomodaran la ropa que se habían sacado, que colgaran los toallones, que volvieran al dormitorio y se vistieran con un abrigo acorde a la temperatura y a las actividades previstas.

Los docentes no eran los únicos que intervenían en este proceso, sino que los niños *grandes* y *medianos* también insistían entre sí porque era una actividad que requería ser coordinada para que todos pudieran bañarse; el tiempo para realizar esta actividad se encontraba restringido por la capacidad de los termo tanques, por lo que si algunos niños se demoraban demasiado dentro de la ducha o en el momento de ingresar se podían quedar sin agua caliente para los demás (situación que en ocasiones sucedió mientras estuve presente en la escuela). Hasta que todos se encontraban bañados y vestidos se reiteraban estas indicaciones por parte de docentes y niños *medianos* y *mayores*, además de buscar a los niños que se habían distraído en juegos o conversaciones para que ingresaran a tiempo con su grupo.

La mayor parte del tiempo en que se realizaron estas actividades permanecí en el *sector de las nenas*, por lo que la descripción que presento a continuación se refiere mayoritariamente al modo en que esta actividad se producía allí. Tanto *nenas* como *varones* ingresaban diferenciados en grupos de edad con el fin de evitar el contacto físico entre los niños mayores y los más pequeños. Las únicas excepciones al ingreso de niños *grandes* y *chiquitos* de manera conjunta era cuando existían relaciones de parentesco entre ellos. Los docentes hombres no ingresaban al *sector de las nenas*



durante el periodo en que se bañaban y vestían, y las docentes evitaban intervenir directamente en estas situaciones.

En el caso de los *varones*, una de las docentes explicaba que ingresaban los chiquitos sin ninguno de los *grandes* y que el maestro permanecía en el baño mirando todo el tiempo porque que *han tenido problemas: pero no te creas que los más chiquitos son tan santos, son terribles, hay que estar mirando porque se ponen a hacer como ven que hacen los chivos*” (Nota de Campo, 11/05/2015). La docente se refería a que los niños replicaban la cópula de los animales, imitando a los machos cuando montan a la hembra.

Los niños conversaban e imitaban permanentemente a los animales con los que trataban en los puestos: en los recreos, en las aulas, en el comedor jugaban y conversaban acerca de caballos, de chivos, de vacas, de pavas y de pumas. *Jugar a los caballos* era uno de los más recurrentes entretenimientos de los niños, pero en este caso en particular se tornaba problemático por la connotación sexual de la imitación. Además existían otros factores por los que el cuidado en el espacio del baño se intensificaba: jugando en el baño se incrementaban las posibilidades de que los niños se lastimaran al resbalarse en el piso mojado, situación que sucedió mientras realizaba el trabajo de campo y que derivó en el traslado de uno de los niños de 2º grado al hospital para que le suturaran una herida del rostro. En el caso de las *nenas*, consideradas *más tranquilas*, el grado de vigilancia era menor.

De esta manera la situación del baño se encontraba definida en función de la segregación de género y de edades, tanto en el *sector de varones* como en el de niñas. Como he señalado, primero ingresaban a las duchas los grupos conformados por las niñas menores: desde *jardineritas* hasta aquellas que se encontraban en cuarto grado. Cuando todas estas niñas se habían bañado, ingresaban las alumnas de quinto y sexto grados. Y luego, las de séptimo. De acuerdo a la composición de los grados de cada ciclo lectivo la organización de los grupos de *grandes* variaba. Podían ingresar, por ejemplo, alumnas de sexto y séptimo juntas, pero lo que no se modificaba era la diferencia entre *chiquitas* y *grandes*, que ingresaban en grupos separados, a excepción de las situaciones de parentesco mencionadas.

En los primeros grupos que ingresaban a las duchas, las mayores eran las *nenas* de 4º grado, por lo que debían acompañar a las más pequeñas en la realización de las actividades de higiene. Esta situación resultaba desafiante inicialmente tanto para las *chiquitas* como para las niñas de 4º: para las más pequeñas podía implicar realizar algo

que no habían hecho nunca sin el acompañamiento de sus familiares, en lo que no eran muy hábiles y en algunos casos utilizando por primera vez la ducha.

A diferencia de otras actividades, la incorporación en las actividades de higiene personal no era precedida por un tiempo de observación y de participación mínima (Lave, 1982), sino que debían desarrollar las acciones inmediatamente. En contraste con otras actividades en que las alumnas de 4° se encontraban a cargo de las *grandes* (como las que se producían en el comedor), en el baño eran las niñas de 4° quienes cuidaban a las compañeras menos autónomas en el desarrollo de esta actividad.

Se trataba por lo tanto de las primeras situaciones en que estas niñas *medianas* se encontraban acompañando a otras menores en una relación diádica, y sin la presencia de compañeras mayores. Para las niñas de 4° implicaba asumir un cuidado de pares que habitualmente no realizaban en el espacio escolar, en tanto el baño era en la única actividad en las que estas estudiantes *tenían a cargo* a otras niñas.

La complejidad de esta actividad de aprendizaje era doble: las pequeñas no podían imitar a las mayores, y éstas no podían asumir la tarea de higiene por las más pequeñas, sino que debían acompañar verbalmente el desarrollo de las acciones que estas realizaban; recomendaciones habituales eran que usaran el jabón para las axilas y luego para los pies, que esparcieran champú en todo el pelo, que se enjuagaran donde había quedado jabón.

Si bien no las bañaban, intervenían directamente después de que las pequeñas no lograran hacerlo de una manera adecuada mediante acciones puntuales (como enjuagarles el cabello en donde les hubiera quedado champú o crema de enjuague). Las más pequeñas tenían oportunidad así para imitarlas, pero generalmente aprendían siguiendo las indicaciones verbales, que inicialmente eran muy detalladas pero sólo por un breve lapso. Aun con estas dificultades, la eficacia del proceso era alta, ya que en los primeros dos o tres periodos en que se albergaban, incluso las niñas muy pequeñas aprendían a bañarse de manera autónoma. Así como el tendido de la cama, el bañarse de manera autónoma era uno de los aprendizajes más tempranos que desarrollaban los alumnos al ingresar a la escuela.

En ocasiones, particularmente al inicio de su escolarización, las niñas pequeñas se negaban a entrar al baño, y a veces lloraban. En una entrevista, una de las docentes me comentó situaciones similares a las que pude observar:

El otro día la Sabrina se orinó en la cama, una nena me avisa y yo le digo a Lourdes que la levante para ir a bañarla y ella me responde a los gritos

“¡Pero seño, es que es una meona!” Y va y la levanta de un brazo, y la otra se pone a llorar a los gritos, se tiró al piso, todo un escándalo armó. Entonces le digo a la Lourdes: “despacio lo tenés que hacer”. La lleva a bañar y siento el llanto de nuevo: “Es que no se quiere bañar seño, es una llorona. No quiere ponerse el champú”. Voy y la convenzo a la Sabri que entre a bañarse, y se ponga el champú y la Lourdes la está bañando pero de nuevo siento el llanto desde la pieza y me dice – “es que no se quiere enjuagar el champú”. Entonces le digo a otra de las nenas, un poco más paciente, y la fue a bañar (Entrevista a docente, realizada en la escuela de Bardas Blancas, 16/05/2013).

Cuando una de las pequeñas era *muy llorona* o requería más indicaciones que las habituales, las niñas más grandes protestaban, se negaban a ayudarlas o lo hacían con gestos bruscos, como se puede apreciar en el relato de la docente. Si bien los niños asumían el cuidado de sus compañeros más pequeños, los márgenes en que consideraban legítimo hacerlo tenían límites definidos: la incontinencia, por ejemplo, no estaba dentro de lo considerado aceptable (ni siquiera en el caso de los niños más pequeños de la escuela), y llorar en la ducha, luego de las primeras semanas, tampoco. Como he mencionado, cuando los niños no alcanzaban la competencia esperada, los demás cuestionaban la obligación de ayudarlos en el desarrollo de las actividades.

Luego del baño, las actividades continuaban en el dormitorio en el que estaban presentes todas las niñas, por lo que la colaboración hacia las más pequeñas ya no se restringía a las niñas de 4º grado. Generalmente las encontraba en grupos de cinco o seis alumnas, de todas las edades, que se peinaban mientras conversaban animadamente. Frente al espejo se cepillaban el pelo, ensayaban trenzados, rodetes y flequillos y se proponían modificaciones unas a otras.

Las *medianas* solían ayudarse entre sí con los procedimientos más complejos que en general se vinculaban con manipular el sector del cabello que no podían visualizar. Las *grandes* realizaban a las demás niñas elaboradas trenzas cocidas cuando participaban en los actos escolares, mientras en otras circunstancias elegían cruzar el flequillo sobre el rostro, soltarse el pelo o atarlo con *colitas*.

El flequillo cruzado era uno de los signos más claros de la presentación que diferenciaba a las niñas pequeñas de las *grandes*, o de quienes se aproximaban a esa categoría. Además de compartir entre ellas sugerencias y ensayar nuevos peinados, las alumnas mayores peinaban a las *jardineritas* y *primeritas*. Como ya había sucedido por la mañana, las alumnas mayores ayudaban a las niñas de jardín y de primero para que pudieran peinarse: les desenredaban el pelo y se lo recogían prolijamente.

También recurrían a *tirones de pelo* cuando la más grande se impacientaba porque la más pequeña se movía, o cuando quería que le hiciera un peinado distinto al que le estaba realizando. Así como en las aulas los niños aprendían ciertas disposiciones corporales vinculadas al erguirse y el permanecer quietos en sus sillas, en las actividades domésticas ligadas a la presentación personal requerían otros tipos de control sobre el cuerpo. Permanecer impasibles mientras eran peinadas eran algunas de las disposiciones que se iban generando en la domesticidad del albergue. Desenredar el cabello sin tirar, por otra parte, también requería disposiciones que implican tenacidad y paciencia, que las alumnas *grandes* desarrollaban a lo largo del tiempo (y no en todos los casos).

En algunas ocasiones las familias decidían cortar el cabello a las niñas en el inicio de la escolaridad con el objeto de facilitarles el proceso de peinarse. Una de las docentes expresaba su desacuerdo con que una de las *jardineras* usara el cabello *como varón* y sostenía que ella no le molestaba peinar a las niñas todos los días, para que se vieran *más bonitas*. Así era como a esta niña le realizaba varias colitas con gomitas de colores con el objeto de feminizar su aspecto (Nota de campo, 4/03/2016).

El trabajo de campo etnográfico permitió advertir diferencias en los criterios de presentación personal que se ponían en juego desde el inicio de la escolaridad, donde una multiplicidad de actores intervenían en la producción de significados y prácticas en torno al cuidado de los niños (Santillán, 2007). Los adultos podían priorizar un corte de pelo que facilitara el peinado y la higiene en el albergue o privilegiar un criterio estético, en el caso mencionado vinculado a características de la presentación personal asociadas convencionalmente a la femineidad (cabello largo, peinados con múltiples elementos de adorno).

En el caso de los varones, generalmente con el cabello relativamente corto, las dificultades disminuían. Sin embargo, en ocasiones de algunas docentes cuestionaron la presentación de los niños recurriendo a criterios estéticos de clase (Báez y Núñez, 2004): un *peinado de negro*, consistente en mechones en la nuca más largos que el resto del cabello, era censurado; mostrando así algunas de las tensiones antes manifestadas respecto del cuidado y presentación personal de los varones en la escuela.

En las actividades que se producían en el espacio del baño se entramaban relaciones de sociabilidad, parentesco y cuidado. Pude reconstruir allí una mayor presencia de relaciones de cuidado diádicas en comparación con otros espacios: una niña acompañaba a otra en la ducha y una niña peinaba a otra, aún en el marco de una

acción colectiva. Mientras las acciones vinculadas al baño diario se producían rápidamente de manera autónoma, el peinado requería de tiempos más prolongados de colaboración de las compañeras, habilitando también más amplitud de habilidades, creatividad y vínculos interpersonales.

### **7.1.2. La vestimenta en la escuela**

Algunas de las actividades ligadas al vestir se producían en los *sectores* diferenciados de acuerdo al género, mientras otros se realizaban en el espacio del comedor con la participación conjunta de todos los niños. Las acciones directamente vinculadas con la acción de vestirse (colocarse las prendas) se desarrollaban en los *sectores de nenas y varones*, mientras que aquellas que se vinculaban con la limpieza de la ropa (la entrega de las prendas para su lavado, y la distribución cuando se encontraban limpias y planchadas) se producía en un espacio común a todos los niños sin diferenciación de género y edad.

#### **7.1.2.1. Vestirse en la escuela**

A diferencia del baño que, como se ha visto se desarrollaba por grupos de edad y género, al vestirse se encontraban todos los grupos etarios juntos en los dormitorios, conservando la separación por género. Vestirse implicaba saber seleccionar y también saber colocarse las prendas que se usarían el resto del día, y el día siguiente. Así como el baño, la vestimenta se incorporaba desde el inicio de la escolaridad, pero a diferencia de este y tal vez de manera similar al peinado, la actividad se realizaba mediante un sistema de colaboración más abierto y fragmentario.

Aunque algunas nenas mayores solían ayudar a las más pequeñas a vestirse con cierta regularidad, multiplicidad de niñas colaboraban de manera puntual sobre los diversos desafíos que surgían al vestirse: prender botones, atar cordones, destrabar cierres, reconocer si la prenda estaba del derecho, etc. En el extracto que sigue es posible identificar una situación, de las múltiples, que se producían en los dormitorios:

En el dormitorio, después del baño, Maricel, una niña de jardín, intenta ponerse una remera. Pregunta en voz alta, sin dirigirse a nadie en particular “¿Me estoy poniendo al revés? No veo el dibujito [la estampa que tiene la remera adelante]”. Una de las nenas, que va pasando a buscar su ropa, le dice que la tiene puesta al revés pero que el problema es que tiene las costuras para afuera [y no la espalda hacia adelante como supone Maricel]. Maricel frunce el entrecejo, no parece entender qué tiene que hacer. La misma niña le dice “Sacatela. Dala vuelta y ponetela de nuevo” y sigue

caminando. Maricel hace lo que le indican, se acerca donde está la otra niña y le muestra que se ha puesto la remera bien (Nota de campo, 15/05/2015).

Para vestirse, la niña pequeña prestaba atención a un aspecto particular del uso de la vestimenta: verificar que el dibujo estuviera en el frente, pero la niña mayor focalizaba su atención en un aspecto complementario, menos evidente y más generalizable: que las costuras se encontraran hacia adentro. Esta situación no se producía sobre la base de una relación diádica permanente (como predominaban en el baño o el peinado) sino que cualquiera de las niñas presentes podría responder, incluyendo a las demás *chiquitas* de acuerdo a sus posibilidades. Esta era una relación-participación particular entre las numerosas que se producían al mismo tiempo entre diversas niñas, de maneras múltiples y fragmentarias en Bardas Blancas.

Además de las condiciones climáticas y las actividades curriculares previstas, la selección de la ropa adecuada dependía del gusto personal y las disposiciones institucionales que regulaban la presentación personal de los niños. Aunque en el libro de convivencia sólo se reconocía como falta relativa a la vestimenta omitir el uso de guardapolvo, existían otras restricciones a nivel institucional en el uso de la vestimenta y la presentación personal: en el caso de las niñas se restringía el uso de calzas ajustadas y remeras escotadas, y en el de los varones los pantalones *cagados* (que al ser anchos en la parte superior caen de la cintura y dejan visible la ropa interior de quien los usa) y las *gorritas*.

Las discrepancias en los criterios sobre la vestimenta y la presentación personal resultaban reconocibles en todas las actividades desarrolladas en la escuela, y en el momento en que finalizaba el horario de clases estos conflictos se expresaban con mayor claridad porque, al retirarse los guardapolvos, se visibilizaban más las elecciones de los niños (Báez y Núñez, 2004; Dussel, 2005).

Los conflictos con algunos de los docentes se intensificaban cuando los alumnos llegaban a los últimos años de cursado, y expresaban su autonomía en este aspecto con más fuerza. Sin embargo, la confrontación en torno a la vestimenta no se desarrollaba solamente entre docentes y estudiantes, sino que las tensiones se producían también entre docentes, como da cuenta el extracto de una nota de campo:

Dos docentes se encuentran en su dormitorio conversando sobre uno de los maestros. Norma me cuenta que uno de los chicos *grandes* la había buscado para preguntarle si los bóxer eran malos y que ella le explicó que si dan mucho calor pueden hacer mal, pero que si no está sintiendo

ninguna molestia o si eran de algodón no había problema: “Pero me extrañó y le pregunté por qué le preocupaba, porqué me hacía esa pregunta. Ahí el Pablo me comentó que “un maestro” les había dicho que no usaran más bóxer porque “eran malos” y que cuando ellos le preguntaron por qué les dijo que “dejaran de hablar cochinas y que de eso él no podía hablar que lo hablaran con los padres”. ¿Cómo les va a decir eso? Se quedó no sé en qué época. Aunque no seas un especialista en el tema, algo general le puedes explicar, no andar asustándolos” (Nota de campo, 15/09/2013).

En la domesticidad escolar se tensionaban los sentidos estéticos sobre la vestimenta conjugándose aspectos del ámbito de la sexualidad y la intimidad como el uso de la ropa interior, desde distintas concepciones sobre las fronteras de lo público y lo privado por parte de los adultos presentes.

Entre los estudiantes, por su parte, se expresaban a través de la vestimenta las relaciones de cercanía y diferenciación. El intercambio de prendas, *prestarse la ropa*, en algunos casos se vinculaba con la carencia o pérdida de prendas (más habitual en los más pequeños) pero sobre todo expresaba las relaciones de afinidad entre los niños mayores. De manera contrapuesta al préstamo de prendas, el cuestionamiento a la presentación de otros expresaba la distancia de las relaciones:

En un recreo Laura, de quinto camina sola por el patio. Tres niñas de sexto la observan y le dicen que se acerque. La increpan preguntándole “¿Por qué trajiste esos aros? La directora no te va a dejar tenerlos puestos”. Laura, que lleva unos aritos largos, se encoje de hombros y les responde que *la dire* ya la vio y no le dijo nada. Se aleja. Las otras tres niñas se quedan conversando, una de ellas dice que entonces ella va a traer unos aros largos que tiene y otra que ella también va a traer unos aros que son de plumas (Nota de campo, 01/03/2016).

En la situación antecedente, la pregunta que formulan inicialmente las alumnas es un modo de discutir y marcar la incorrección de la vestimenta (un adorno en este caso), de una niña a quien no consideran *amiga*. Hacían uso de ese conocimiento para interpelar a su compañera realizando una crítica sobre su apariencia (Goffman, 1989). Las normas institucionales sobre la presentación se utilizaban diferencialmente en relación a los afines y no afines, para hostigar o para acercarse (en definitiva, para relacionarse a través de esas normas).

### 7.1.2.2. El cuidado de las prendas

Como los niños permanecían albergados durante 18 días, la limpieza de la ropa, los guardapolvos y las zapatillas se realizaba en la propia escuela. Como he anticipado, existía personal específico que se dedicaba al lavado y planchado de la ropa de los niños y la ropa de cama. Los niños debían lavar sus zapatillas, tarea que en el caso de los *chiquitos* era asumida por alguno de los compañeros mayores.

El ritmo de entrega de ropa sucia y de devolución de la ropa limpia dependía de la capacidad de los dos lavarropas y el tiempo que les demandaba el planchado a las celadoras. Un día entregaban la ropa sucia para lavar las nenas, y otro día los varones. El día estipulado para el lavado los niños tenían que colocarse ropa limpia luego de bañarse y entregar las prendas sucias; los otros días, en cambio, podían usar la misma vestimenta que habían utilizado antes de bañarse. El extracto que presento a continuación muestra este funcionamiento cotidiano, así como la manera en que los niños intervenían en las acciones de los compañeros:

Hoy es el día en que los varones tienen que entregar la ropa para su lavado. Lautaro, de jardín, entra al comedor luego de bañarse. Varios de los niños le dicen que tiene que ir a cambiarse porque tiene la misma ropa que usaba antes del baño. Unos se ríen y comentan entre sí: “Éste se puso la misma ropa”. Otros se acercan y le insisten en que tiene que volver al dormitorio a cambiarse. Lautaro se sienta en una de las mesas, no quiere ir, murmura algo que los demás no entienden. Le repreguntan varias veces y le insisten que vaya pero él continúa murmurando de manera inteligible. Los chicos se preguntan si alguno entiende qué quiere decir, se encogen de hombros, se comentan que no entienden. Vuelven a insistir pero Lautaro saca su cartuchera, un cuaderno y se pone a dibujar. Franco, de 7° grado, observa la situación y le dice a Lautaro, desde la otra punta del comedor en donde está haciendo la tarea, que tiene que ir a cambiarse. Como Lautaro sigue dibujando, se acerca, le dice “vamos a cambiarnos” y lo lleva a la pieza. Al poco tiempo Lautaro vuelve al comedor con ropa limpia (Nota de campo, 2/03/2016).

Lo que los niños consiguieron colectivamente, mediante intervenciones que fueron a su vez diferenciales, fue adecuar la acción de un niño de jardín de infantes a la dinámica de la escuela: ese día en particular entregaban la ropa usada para su lavado y se colocaban ropa limpia. Este fragmento muestra cómo los niños prestaban atención a la ropa propia y de sus compañeros, identificando cuando un par no había realizado los cambios de vestimenta que la escuela requería.



Los *medianos*, un grupo de alumnos escasamente mayores que el niño de jardín, identificaron la situación y le indicaron el error a su compañero, así como el modo en que debería corregirlo. Sin embargo, no consiguieron que actuara conforme a lo esperado. El niño *mayor* actuó con una disposición corporal más adecuada para conseguir que Lautaro ajustara su acción, se paró a su lado, colocó su mano en la espalda, lo empujó suavemente, y lo acompañó a la habitación a elegir la vestimenta.

De manera análoga a la situación en que la niña pequeña se resistía a ingresar a la ducha, los docentes les iban indicando a los alumnos mayores que atendieran al *modo* de acompañar las acciones de los compañeros más jóvenes, en el que la gestualidad cobraba una dimensión relevante.

Además de este aspecto, la intervención realizada a través de la oralidad también difería respecto a los medianos. El niño grande se dirigió al *chiquito* diciéndole “vamos a cambiarnos”, acompañando con las palabras una acción conjunta, mientras los *medianos* se detenían en explicaciones sobre el sistema de funcionamiento de la lavandería que tenían como corolario que “tenía que ir a cambiarse”, es decir que indicaban cuál era la norma pero no proponían una acción conjunta (Lave, 1982).

Además de elegir y colocarse la ropa de la manera adecuada, otras actividades domésticas vinculadas con la vestimenta tenían lugar cotidianamente. Como he anticipado, periódicamente al anochecer y luego de que los niños se hubieran bañado y vestido, se colocaba toda la ropa limpia en una de las mesas del comedor y los maestros de turno coordinaban su entrega. Esta situación de reconocimiento de las prendas de vestir por evocaciones o por las iniciales tenía un componente lúdico para los niños, sobre todo cuando se trataba de prendas íntimas que solían involucrar *cargadas* y risas mientras el dueño/a de la prenda se avergonzaba. Para los docentes, en cambio, solía ser una actividad que se prolongaba excesivamente y ponía a prueba su paciencia.

En algunos casos, los maestros se distribuían la ropa según el género en dos mesas diferentes, estando a cargo de uno de los docentes (figura 22). En otros casos, lo asumía solo uno de los docentes de turno, mientras el otro acompañaba a los últimos niños en las duchas. Generalmente los niños se reunían atentos alrededor del docente que iba mostrando las prendas y preguntando a quién le pertenecía cada una (figura 21), pero pese a ello la distribución de ropa limpia generalmente era un proceso lento ya que muchos niños solían estar distraídos jugando o conversando, no todos reconocían su ropa, y no todos estaban presentes en el comedor, por lo que había que buscarlos para que retiraran las prendas que habían quedado pendientes.

**Figura 22.**  
*Entrega de ropa*



Nota: Fotografía realizada en el comedor de la escuela con fecha 15-05-2015.

**Figura 21.**  
*Distribución de las prendas de vestir*



En los casos en que la ropa se encontraba marcada con las iniciales de su dueño (lo que era una “regla” de la escuela, pero no sucedía a menudo), la maestra leía en voz alta las iniciales y los niños identificaban muy rápidamente de quién se trataba, tras lo cual lo llamaban gritando a coro su nombre. En los casos en que las prendas no tenían

iniciales, los niños iban reconociendo la ropa de los otros y avisaban a sus dueños, a partir de una descripción somera que acompañaba la exhibición de la prenda, desde los brazos en alto, de los docentes.

Cuando una prenda no era reconocida de inmediato, los docentes reiteraban su descripción para que los niños atendieran y recordaran a quien pertenecía (Ingold, 2010). Generalmente se trataba de referencias amplias: si se trataba de una prenda de una niña o de un varón y si la talla era pequeña o grande. Raramente las/os docentes reconocían las prendas, generalmente lo hacían los niños. En ocasiones los propietarios de la prenda no la reconocían como propia y los compañeros debían insistirles hasta convencerlos. En una situación en que la docente los había *retado* grupalmente -por lo que momentáneamente guardaban silencio- se hizo visible el lugar de las indicaciones de docentes y estudiantes en la identificación de las prendas:

Con toda la ropa sobre una de las mesas la *seño* Ana comienza a entregar algunas prendas, los niños están particularmente jocosos ese día. En un momento la maestra se retira del comedor. Al ratito entra la otra docente de turno pide silencio y les dice muy seria: “recién estaba la *seño* rompiéndose la garganta intentado darles la ropa que es de ustedes, y ustedes gritando ¿Ahora podemos identificar la ropa?” Los chicos se quedan callados. A las primeras prendas la maestra sólo las muestra, muy seria y sin hablar, levantándolas en alto. Luego comienza a describir las características de la prenda porque demoran mucho tiempo en identificarlas. Los chicos se levantan de las mesas y las buscan. Muestra una remera blanca, Andrés amaga con levantarse pero se detiene, duda, no está seguro si es de él, mira a su alrededor y los compañeros asienten con la cabeza. Entonces se para y la docente le entrega su remera (Nota de campo, 9/09/2013).

Esta actividad de reconocimiento de las prendas de vestir implicaba que los niños hubieran cultivado progresivamente un saber detallado y preciso respecto a la ropa de cada uno: reconocían estampados, bordados, etiquetas, rasgaduras que les permitían identificar al dueño de cada una.

La atención y la evocación parecían ser funciones más colectivas que individuales en la entrega de prendas. Era el grupo de niños, junto a los docentes involucrados, el que conseguía reconstruir los detalles y así identificar a quien pertenecía cada prenda. No se trataba de un momento en que los niños se encontraban juntos pero actuando de manera individual, como podría sugerir la idea de la entrega de pertenencias personales. Por otra parte, en la figura 21 puede observarse a una de las

niñas *medianas* participando en la entrega de la ropa de los varones, para retirar las prendas de su hermano de jardín. Si como vimos, en el baño y el vestirse los hermanos se encontraban en espacios diferenciados según el género, en el comedor colaboraban entre sí en el desarrollo de las actividades.

## **7.2. Compartir los alimentos: procesos formativos en la cotidianeidad del albergue**

Los niños participaban de manera diferenciada en las actividades que cotidianamente desarrollaban en sus ámbitos domésticos. En el espacio familiar, generalmente participaban en los procesos de producción, gestión y preparación de los alimentos en los que no se encontraban involucrados durante su estancia en la escuela.

Los saberes que los niños desarrollaban mediante la participación en el trabajo doméstico familiar se presentaban en la escuela en los diálogos cotidianos, y referían sobre todo a las tareas agro-ganaderas, en particular al cuidado de los animales y en menor medida a la producción de huertas. Las narraciones relativas a los momentos de parición y sus dificultades, los ciclos del amamantamiento de los *chivatitos*, la búsqueda en el campo de los animales perdidos, su arreo, la cría de pavos, se iban entramando en los relatos que cotidianamente compartían en la escuela.

En las narraciones sobre la preparación de los alimentos daban cuenta de participaciones diferenciadas en los procesos de elaboración y cocción de los mismos: podían mencionar con detalle los pasos para elaborar chorizos o preparar *choique a la piedra*. En algunos casos habían observado y seguido el proceso de elaboración y cocción sin asumir aún la responsabilidad de ejecutarlo, por lo que daban cuenta de ciertas características del proceso mientras en otros casos tenían una participación con un mayor grado de responsabilidad en la preparación de los alimentos. A diferencia de la escuela, en la experiencia familiar habían accedido como mínimo a la participación a través de la observación atenta de las actividades de elaboración y cocina de distintas preparaciones.

A diferencia de lo que sucedía en sus residencias familiares, en la escuela de Bardas Blancas los niños habitualmente no se involucraban en las actividades de obtención y cocción de los alimentos. Solo en determinadas situaciones festivas preparaban productos como huevos de pascua y pastelitos dulces, que implicaban el uso de destrezas para amasar, utilizar la *pastalinda* y armar los pastelitos, desmoldar y decorar el chocolate. A excepción de estas ocasiones especiales, la participación de

niños y niñas en las actividades cotidianas domésticas referidas a la alimentación se desarrollaban exclusivamente en el espacio del comedor, por lo que el análisis de este apartado se centra en las formas en que los alimentos se compartían, es decir, eran consumidos.

A continuación presento las actividades que cotidianamente se desarrollaban en el comedor escolar de Bardas Blancas, haciendo foco en particular en los niños aunque sin omitir las maneras en que se involucraban en el desarrollo de esta actividad los celadores y docentes.

### **7.2.1. La organización de las mesas: las relaciones en el espacio del comedor**

En mi trabajo de campo pude reconstruir que, durante el periodo en que se encontraban albergados, todos los estudiantes se reunían en el comedor de Bardas Blancas diariamente para alimentarse. Cinco veces al día, las actividades de la escuela se concentraban en la comida: desayuno, refuerzo, almuerzo, merienda y cena.

En el comedor estaban dispuestos cuadros con paisajes en las paredes, manteles y centros de mesas floridos que conformaban un espacio agradable, dando cuenta de la intención de quienes allí se encontraban porque así lo fuera. Once mesas y bancos, dos televisores (uno en cada extremo), un pizarrón (figura 23) y la mesita en donde permanecía el Cuaderno de Albergue y el Libro de Convivencia completaban el mobiliario de este espacio.

**Figura 23.**  
*El comedor escolar*



Nota: Fotografía realizada con fecha 15-05-2015, en el momento previo al refuerzo. Las celadoras habían colocado las tazas en las mesas mientras 5° grado terminaba la clase.

Las cinco comidas diarias eran las únicas situaciones domésticas que reunían a todos los estudiantes: *internos* y *externos*, *varones* y *nenas*, *grandes*, *medianos* y *chiquitos* se encontraban en un mismo espacio al mismo tiempo, para realizar una actividad conjuntamente. Esto las diferenciaba de otras actividades domésticas escolares en que los niños se encontraban separadas en función de la edad y el género (como en el baño diario), y de las actividades de enseñanza que se organizan en función de los grados.

Durante el tiempo del comedor, era habitual que mientras dos celadoras terminaban de preparar la comida en la cocina, los maestros organizaran a los niños en torno a las mesas. La composición de las mismas, así como las posiciones de los alumnos alrededor de ellas variaban en las distintas comidas por la presencia o ausencia de los alumnos *externos*, ya que éstos desayunaban y cenaban en sus casas mientras los *internos* efectuaban todas las comidas al interior de la escuela.

Participar adecuadamente en las actividades de alimentación escolar implicaba un conjunto de aspectos específicos que debían aprenderse: el control del tono de voz y la disposición corporal en las sillas, el uso de utensilios, el ritmo de ingesta, entre ellas. Los niños debían apropiarse de estas habilidades para poder participar plenamente en el

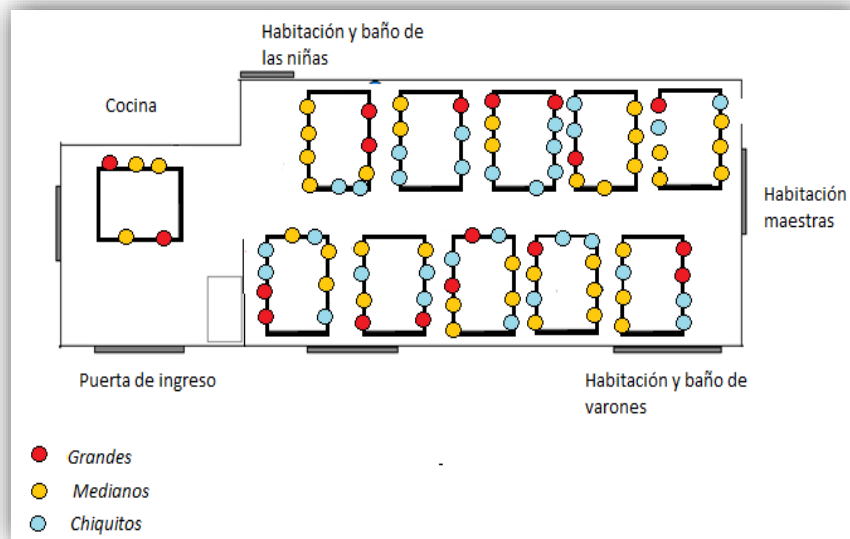
desarrollo de la actividad (Lave y Wenger, 1991). En este extracto de las notas de campo es posible dilucidar la densidad de aspectos implicados:

En el comedor, durante un almuerzo, la maestra de turno pide silencio. Les dice, en voz alta a todo el grupo de niños, “la mesa es un momento de placer, de compartir y charlar con el compañero de al lado, no puede ser cómo se están comportando. Es lindo que nos hablen en un tono agradable, no se puede andar a los gritos y diciéndole al compañero “callate”. Hay un modo de hablar en cada lugar, en la cancha grito hasta quedarme afónico pero acá hablamos en un tono bajo. Los grandes sí saben comer bien y no les están enseñando a los más chiquitos los modales, que también son parte de la educación. Estuve observando durante el almuerzo y he visto a un niño comiendo sin cubiertos, a otro con la mano, a otro comiendo con la boca tan llena que ni hablar podía, comiendo a las apuradas ¿Y los grandes? a los manotazos con el compañero de la otra mesa, ni saben lo que pasa en la suya” (Nota de campo, 13/05/2015).

En esta intervención de cierta extensión, la docente orientaba la atención de los alumnos a distintos aspectos de la actividad: el tono del habla, el uso de cubiertos, la cantidad y ritmo de la ingesta. Pero además, les indica a un grupo de estudiantes, a los *grandes*, que al mismo tiempo atendieran a lo que están haciendo sus compañeros. En una misma actividad focalizaba la atención en planos diferentes de la actividad, según fueran las habilidades ya adquiridas por los distintos grupos de niños.

Las mesas se encontraban conformadas por grupos multiedad de entre 7 y 9 niños, y en todas las mesas había al menos un alumno *grande*, como es posible reconocer en la figura 24 que representa, con ligeras variaciones diarias, lo observado durante mi trabajo de campo. El esquema representa la organización de las mesas durante un almuerzo, es decir que se encontraban presentes tanto los estudiantes internos como externos. La figura 25 a su vez es una fotografía realizada desde la perspectiva de uno de los niños en una de los momentos compartidos en el comedor.

**Figura 24.**  
*Distribución de los alumnos en las mesas*



Nota: representación de la distribución de los alumnos en las mesas de acuerdo a la etapa: grandes, niños y niñas de 6° y 7° grados, medianos, de 3° a 5° grado, y chiquitos, de jardín a 2° grado. Almuerzo 15-05-2015.

**Figura 25-** El comedor escolar. Perspectiva de los niños



Nota: Fotografía realizada en el comedor escolar por una de las niñas. Fecha: 8/9/2013.

Los alumnos *grandes* (de 6° y 7° grado, y ocasionalmente de 5°) asumían tareas diferenciales que implicaban *estar a cargo* de los siete u ocho niños de grados inferiores con quienes compartían la misma mesa. Los niños *encargados de mesas* desempeñaban



actividades de servicio: llevaban los platos desde la cocina a las mesas, verificaban y volvían a servir a aquellos niños que querían *repetir*, buscaban y servían el agua.

Esa distinción operaba como extensión del individuo al grupo, denotando sus responsabilidades y un dominio colectivo: para indicar un grupo-mesa los docentes solían utilizar el nombre de ese alumno: era *la mesa de Luis* la que podía salir al recreo o la que se había *portado mal*.

La designación individualizaba la responsabilidad sobre la gestión de la comida y facilitaba la organización de un grupo que se encontraba de manera simultánea en un espacio reducido, ya que los *encargados* eran los únicos alumnos que estaban autorizados para levantarse de las mesas durante las comidas para ir a la cocina, lo que permitía que no se produjeran colisiones con los consecuentes conflictos entre los niños.

En la trayectoria escolar, el pasaje a ser alumnos *encargados* constituía una transición significativa e involucraba un proceso previo que estaba dado por el extenso período en que los alumnos eran *medianos*. Esta organización con niños *encargados* distribuía a quienes ya habían adquirido las habilidades específicas para manipular alimentos de manera tal de garantizar que todos los niños realizaran dicha práctica en proximidad de expertos, lo que permitía la adquisición progresiva de dichas destrezas mediante la atención y la guía de estos alumnos más aventajados (Lave y Wenger, 1991). Este mayor dominio de la actividad, y el pasaje a una posición más central dentro de la comunidad de práctica vinculada al comedor escolar, implicaba que los niños pasaran a ser *encargados de mesa*.

Sin embargo, estos saberes eran apropiados por los estudiantes antes de llegar a ser alumnos *grandes*. Los *medianos* (sobre todo en 4° o 5° grado) podían desempeñar estas funciones y de hecho lo hacían en las ocasiones en que resultaba necesario. La designación de los niños de 7° y 6° grados como encargados permitía establecer un criterio permanente y acotar el número de posibles candidatos a ocupar ese rol (y las correspondientes discusiones de los estudiantes respecto a los criterios de selección de los docentes para designarlos).

Además, aunque los estudiantes *medianos* podían sostener los aspectos más instrumentales de las actividades de servicio (servir la comida y el agua a los demás niños de su mesa, cortar la comida en trozos a los *jardineros*, levantar utensilios y limpiar la mesa cuando terminaban de comer) solían existir diferencias significativas entre los *medianos* y los *grandes* en la manera en que se relacionaban con los *chiquitos*, aspecto en el que profundizo en el próximo apartado. Al pasar a ser alumnos *grandes*,

en el albergue de Bardas Blancas se esperaba que los alumnos supieran realizar las actividades domésticas de manera adecuada, pero además se vincularan con amabilidad con sus congéneres: esa forma de relación entre pares era condensada en términos morales a partir de las nociones de *buenos modales* y *buen comportamiento*.

Al ser responsables de mesa, los *grandes* tenían una mayor carga de trabajo pero también obtenían un margen más amplio de acción que el resto de los niños. El levantarse durante las comidas implicaba un castigo potencial para todos aquellos niños que no eran *encargados*, ya que se trataba de una acción sancionada con la prohibición de salir al recreo. Cuando los docentes le preguntaban a un niño *grande* por qué se levantaba de la mesa siempre podía contestar que había ido a buscar o dejar algo a la cocina, aunque no fuera estrictamente lo que estaba haciendo o en el trayecto aprovechara para conversar con algún compañero de otra mesa. Es decir que la mayor responsabilidad en este sistema de participación implicaba asimismo una mayor autonomía en el uso del espacio y en las vinculaciones con otros niños.

Los alumnos *grandes* tenían un lugar central en el sostenimiento de las actividades de la mesa, indicándoles a los más pequeños las maneras de actuar propias del comedor. Mientras más pequeños eran los alumnos a cargo, mayor parecía ser el trabajo para los *encargados*, ya que los niños eran más dependientes en la actividad de comer (era necesario cortarles la comida, se les caía el agua, solían desparramar comida sobre la mesa).

Sin embargo, los pequeños *se portaban mejor* que los niños más grandes. Generalmente eran menos desafiantes que los *medianos* quienes, al disputar el margen de su autonomía porque se encontraban en una etapa de tránsito a la categoría de *grandes*, cuestionaban al alumno encargado. A medida que iban transitando este proceso las tensiones se intensificaban, porque los *medianos* intentaban intervenir definiendo la manera en que se desarrollaban las actividades.

Las resistencias de los niños para actuar de acuerdo a las indicaciones de sus pares se reconocían cotidianamente en las interacciones en el comedor. Los novatos situaban la autoridad en los adultos como una forma de desafiar a los niños más expertos: era frecuente escuchar a los alumnos *medianos* negarse a realizar las indicaciones *de los grandes* argumentando que no eran docentes ni figuras parentales.

Estas tensiones se expresaron, en algunas ocasiones, mediante propuestas de criterios diferentes a los instituidos para organizar las mesas, que en ningún caso fueron aceptados por los maestros: por ejemplo, que el encargado se definiera de acuerdo al

orden en que se habían incorporado a la mesa, recuperando un criterio habitual de los juegos infantiles de reconocimiento del primero/último en llegar (es *mancha*, cuenta en la escondida, es arquero, etc.).

Las relaciones que se establecían en el comedor se encontraban atravesadas a su vez por el parentesco. Quienes tenían hermanos o primos cuando ingresaban a la escuela se sentaban generalmente con ellos, que los guiaban generalmente en su desempeño aun cuando no fueran el alumno encargado de la mesa.

En las actividades de alimentación definidas institucionalmente, los lazos de parentesco se entramaban con la organización escolar para que los niños *encargados* cumplieran el doble rol de acompañar a sus hermanos y organizar su mesa, mientras que cuando el parentesco refería a los *medianos* su tarea se restringía a sentarse y colaborar con sus hermanos menores, mientras un *grande* asumía las tareas del conjunto de niños de la mesa.

Este acompañamiento entre parientes solía mantenerse mientras el más pequeño se encontraba entre el jardín y generalmente hasta el segundo grado, cuando los niños ya conocían las prácticas de comensalidad luego de un periodo prolongado de observación y participación periférica (que describiré más adelante). Esto posibilitaba que los hermanos mayores conformaran otras mesas, en función de relaciones de amistad y pertenencia al grado.

Por otra parte, las relaciones entre hermanos no se restringían al cuidado entre mayores y menores: el acto de *convidar* implicaba que los niños intercambiaran comidas entre sí, o adquirieran comida “extra” para el otro. Tanto en las cinco comidas establecidas institucionalmente como en los consumos que se producían en los recreos, los niños compartían los alimentos particularmente con quienes tenían relaciones de parentesco. En el comedor algunos niños se servían nuevamente para poder entregarles comida extra a sus hermanos:

En la cena Facundo no quiere tomar sopa, la va tomando a desgano, le pasa los menudos a una de sus compañeras, y deja bastante en el plato. Prefiere comer la tarta que les sirven después de la sopa. Come una porción, y cuando la maestra pasa con la fuente se sirve otra; como quiere seguir comiendo, se levanta y va a la mesa de su hermana mayor a pedirle que se sirva dos porciones y le dé una a él (Nota de campo, 9/04/2014).

El intercambio implicado en la acción de *convidar* no se sustentaba en que el alimento resultara insuficiente para saciar el apetito de algunos sino con una atención de los niños al *gusto* de su grupo de afinidad (hermanos, principalmente, pero también

amistades). Los niños usaban sus relaciones personales con el objeto de consumir los alimentos que preferían. El compartir los alimentos entre parientes resultaba aún más visible en aquellas situaciones que se desplegaban fuera de las cinco comidas establecidas institucionalmente:

Al atardecer, Nahuel entra al comedor con una bolsa de tutucas (maíz inflado). Uno de los compañeros le pide que le convide, él dice que no y sigue caminando. Llega a una de las mesas y le ofrece a su hermano. Hay varios chicos en la misma mesa, conversando. Ninguno de ellos le pide tutucas a Nahuel. Llega otro niño y Nahuel le acerca la bolsa. “Es que él es mi primo”, me explica, sin que yo haya mencionado nada. “Su papá no lo deja que convide, sólo a nosotros”, continúa argumentando su primo (Nota de campo, 14/05/2015).

En estas situaciones en que se compartía comida en espacios informales, los lazos de parentesco resultaban más definitivos respecto a quiénes se consideraba comensales, es decir con quiénes se compartían los alimentos. Como he señalado, comer *con* alguien es un vector de identidad (Fausto, 2002), en este caso ligada a los lazos de parentesco. En los espacios institucionalizados de alimentación como el comedor escolar, el compartir “entre todos” refería a todas las personas presentes allí y se reiteraba en las recomendaciones de los docentes respecto a que no volvieran a servirse hasta que todos los compañeros lo hubieron hecho, en la división de las frutas o golosinas cuando resultaban insuficientes, u otras situaciones de escasez relativa de un producto. En los intersticios de los espacios institucionales (Rockwell, 2011b), el alimento compartido reforzaba las relaciones entre parientes y excluía a quienes no lo fueran: de esta manera las relaciones familiares no eran subsumidas por las relaciones escolares en estas prácticas, sino que se mantenían con igual vigencia.

En el espacio del comedor se encontraban presentes los niños de todas las edades y género: todos los *grandes*, varones y nenas, asumían tareas de cuidado de los menores. Sin embargo, las niñas asumían en este espacio una mayor carga de responsabilidad (Padawer, 2018). En los casos en que dos hermanos *grandes* o *medianos* tenían un hermano menor, era la niña con quien solía compartir la mesa, sobre todo en las etapas iniciales de la escolarización.

Además, en ocasiones pude observar que se conformaron mesas integradas mayoritariamente por *chiquitos*, en las que eran niñas quienes se encontraban a cargo. A diferencia de lo que sucedía en los espacios de los dormitorios, en que la segregación por género disponía que el cuidado de los *chiquitos* estuviera a cargo de los varones

más grandes, en el espacio del comedor se producían estas diferenciaciones aún cuando la designación de *encargados* era igualitaria en términos de género.

### **7.2.2. Focos de atención en el proceso de involucramiento en el comedor**

En el espacio del comedor, el proceso de involucramiento implicaba fases de progresión particulares (Lave, 1982; Padawer, 2010; Rogoff y Paradise, 2009), diferentes de las que se desplegaban en la adquisición de habilidades de presentación personal (higiene y vestido) recién analizadas. Así como en los otros espacios domésticos escolares, las posibilidades de un desempeño autónomo en el comedor implicaban el desarrollo de un conjunto de habilidades que les permitían a los niños adecuar sus acciones a las múltiples pautas que organizaban las actividades en ese tiempo y espacio específicos de la escuela.

Durante la fase inicial (Lave, 1982) los alumnos noveles aprendían el modo en que se desarrollaban las actividades en el comedor escolar a través de la observación de sus pares, y la intervención de los maestros y compañeros mayores que les indicaban lo que tenían que hacer. Iban reconociendo quiénes eran las personas que estaban presentes allí en ese momento (celadores, docentes en general y docentes de turno, los niños de distintos grados), qué hacía cada una de ellas (servir, controlar, sentarse en silencio, comer), dónde y con quiénes tenían que sentarse, qué tipos de alimentos se iban a comer, en qué orden y cantidad (las porciones, la proporción de agua recomendada), cómo utilizarlas herramientas (usar los cubiertos y no las manos, no jugar con la comida).

Un aspecto importante de la estructura de la actividad que debían aprender estaba constituido por el ritmo de las comidas, que incluía una inserción dentro de las actividades cotidianas escolares marcado por los timbres: los niños aprendían así que en la escuela el acceso a la comida no dependía de las necesidades percibidas por cada uno (el hambre), acordadas con un grupo de personas pequeño (la familia), sino de horarios preestablecidos. El ritmo también implicaba comer acompasadamente con el resto: esperar el turno, no comer muy apresuradamente para no tener que permanecer sentados e inactivos, pero tampoco con mucha lentitud para no retrasar la salida al recreo del resto de la mesa, es decir, que la actividad de comer en grupo pueda fluir al ritmo previsto por la institución.

Los niños novatos observaban a los maestros y a los niños más adelantados, quienes educaban la atención de los pequeños (Ingold, 2010) focalizando sólo en

algunas de las formas de actuar que resultaban prioritarias para participar de las actividades del comedor con un mínimo de pertinencia. Esta focalización era importante dado que en el comedor escolar desde el inicio del ciclo lectivo los niños accedían de modo integral a un modo específico de desarrollo de las actividades domésticas que incluía una participación diferencial entre *chiquitos*, *medianos*, *grandes* y docentes (a diferencia de la situación del baño descrita, en que los niños rápidamente debían asumir su realización de manera autónoma y equiparable a la de los niños mayores). En el comedor los niños participaban durante un periodo prolongado bajo el requerimiento de que lo hicieran con un mínimo de pertinencia, y en ese tiempo conseguían organizar una idea general de la manera en que se desarrollaba la práctica de la comunidad (Lave y Wenger, 1991).

De esta manera, si bien la inserción de los niños era integral, en esta etapa inicial el proceso de participación intencionada era focalizado (Lave, 1982), ya que los niños novatos no debían aprender el conjunto de habilidades relativas a la actividad de comer, sino algunos de los aspectos en los que los expertos hacían especial énfasis. Durante jardín y primer grado los niños no usaban de manera independiente el cuchillo, no buscaban su plato ni lo retiraban, no servían agua, ni limpiaban la mesa sino que eran los *grandes* quienes lo hacían por ellos. Esto limitaba las novedades que necesitaban desenvolver a través de la observación, y facilitaba la progresión en su participación. Los aspectos en que se focalizaba la atención de los más pequeños se concentraban en la disposición corporal y el silencio: los *chiquitos* se concentraban en mantenerse sentados en la mesa, en *su lugar*, sin levantar la voz de manera excesiva, esperando con sus platos servidos la indicación de los maestros de turno para comenzar a comer; al terminar debían permanecer sentados hasta que los docentes lo indicaban.

En el comedor de Bardas Blancas estas indicaciones no se reducían a las que realizaban los docentes y alumnos *encargados*, sino que se expresaban en infinidad de comentarios e indicaciones proxémicas por parte de los compañeros de mesa. A través de chistidos y gestos -llevarse el dedo índice a la boca indicando silencio, fruncir el ceño o morderse el labio inferior- los alumnos se recordaban permanentemente entre sí las pautas del comedor. La observación y los constantes *retos*, gestos e indicaciones verbales de los maestros hacia los niños y de los niños entre sí focalizaban la atención de los niños novatos.

Los grandes indicaban a los menores que debían permanecer quietos y sentados durante todo el tiempo que durara la comida. Al ser bancos sin respaldo, los niños solían

*montarlos* jugando, para conversar con mayor comodidad con el compañero o ampliar la visión de lo que sucedía en otras mesas, en esas ocasiones los mayores indicaban con un *bien sentado* que debía adecuar la disposición corporal, sentándose nuevamente mirando de frente a la mesa (Vigarello, 2005; Scharagrodsky, 2007). Esta indicación solía ir acompañada por la intervención del mayor *acomodando* el cuerpo del *chiquito* en su lugar. La indicación a los más pequeños generalmente no era meramente verbal, sino que se acompañaba con el contacto físico entre los niños.

Para empezar a comer de su plato, los alumnos debían esperar que todos tuvieran su porción de comida, lo que implicaba controlar el apetito durante este lapso de tiempo con la comida enfrente de ellos, sin *picar* del plato ni el pan. Una vez que todos los niños tenían su comida, se realizaba la bendición de la mesa, lo que se realizaba en ocasión de las cinco comidas diarias. Utilizaban una oración: *Señor, bendice estos alimentos, fruto de tu generosidad y de nuestro trabajo. Por Jesucristo, nuestro señor. Amén.* A veces, de acuerdo al maestro que guiara la bendición agregaban “*Santa María, madre de Dios, sin pecado concebida*”. Esta bendición era parte infaltable de la actividad de la alimentación, por lo que pasaba a formar parte de la forma de participación adecuada en el espacio escolar <sup>22</sup>. Para un número importante de los niños, la plegaria previa al alimento no constituía una práctica cotidiana, sino que la incorporaban en el espacio escolar, como surge de uno de mis registros de campo:

En las etapas iniciales en que los niños se incorporaban a la escuela, mientras bendecían la mesa los más pequeños miraban a su alrededor, callados. En uno de los primeros días del año 2016, mientras bendicen la mesa los *jardineritos* miran a los compañeros sin hacer nada más, salvo una de ellas que después de observar junta las manos imitando a los demás niños, sin decir nada. En esta oportunidad una vez que ha finalizado la bendición de la mesa, Laura (de séptimo grado) se dirige a esta niña y le dice que estuvo muy bien en la bendición de la mesa. Le muestra nuevamente a esta niña cómo tiene que colocar las manos para bendecir la mesa, le muestra el gesto de unir las manos y la niña lo imita (Nota de campo, 1/03/2016).

Luego de observar atentamente el modo en que se realizaban las actividades los mayores, los niños pequeños comienzan a imitar algunos de los gestos (Rogoff et al. 2003; Rogoff, y Paradise, 2009). En este caso, una de niñas replica la posición de manos de la plegaria y una de las alumnas *grandes* procede a celebrarlo verbalmente,

---

<sup>22</sup> Sobre la presencia cotidiana de un conjunto de prácticas religiosas-fundamentalmente vinculadas a la Iglesia Católica- en las escuelas rurales de la región, su continuidad en la historia institucional y su vinculación con procesos políticos y religiosos más amplios puede consultarse Montenegro (2016).

asignándole un nombre a la actividad: “bendecir la mesa”, interpretando así la acción que la *chiquita* había comenzado a imitar dentro de un marco de actividades sociales reguladas. Las instrucciones orales en el comedor siempre acompañaban las actividades que estaban realizando, eran usadas para involucrar en la actividad, aumentando y guiando el aprendizaje experiencial de los niños (Rogoff, et al. 2003).

La focalización progresiva en las actividades del comedor se producía a través de un sostenimiento múltiple, difuso, más que diádico. Una de las instancias en que pude reconocer esto fue durante la cena, desafío para los alumnos más pequeños a quienes generalmente encontraba haciendo esfuerzos por permanecer despiertos. Esta recurrencia era comprensible dado que cuando estaban en la escuela, los niños se despertaban a las 7 y cenaban a las 21hs., sin realizar descansos intermedios –*siestas*– como suele hacerse en los hogares. El adecuarse a los ritmos externos era uno de los desafíos iniciales para poder participar en las actividades escolares: la jornada en la escuela era intensa y prolongada, diferente de las prácticas habituales de regulación temporal en los contextos familiares: los *jardineritos* durmiéndose en las mesas de la cena lo hacía especialmente evidente.

La adquisición de este ritmo era evidente al contrastar a los *jardineritos* con los mayores: mientras para los primeros la jornada resultaba agotadora, y en ocasiones se dormían antes de terminar de comer, los segundos intentaban prolongar lo más posible su permanencia en el comedor para ver televisión. Permanecer despierto en la mesa de la cena no era sólo una acción individual sino que se podía reconocer allí una dimensión colectiva, en tanto eran los compañeros los que posibilitaban que los *jardineritos* permanecieran despiertos a través del habla y del contacto físico continuo, como es posible observar en la siguiente nota de campo:

Los chicos están sentados en las mesas esperando que les sirvan la cena. Lautaro, de jardín, se queda dormido sobre la mesa. Joaquín y Leonel le hincan los dedos en las costillas y se ríen cuando abre los ojos sobresaltado. Lautaro vuelve a cerrar los ojos, Luis que está sentado al lado golpea el tenedor contra el vaso de metal para despertarlo. Lautaro vuelve a cerrar los ojos una y otra vez con la cabeza apoyada sobre la mesa. Daniela le toca el brazo, junto a Luis le insisten para que no se duerma, le dicen que espere que todavía tiene que comer, lo zamarrean levemente. Cuando llega la comida y Lautaro se despierta, se despabila, toma el tenedor y comienza a comer con entusiasmo (Nota de campo, 02/03/2016).



En esta escena es posible reconocer la preocupación e intervención diferencial de los niños mayores cuando el pequeño se dormía sobre la mesa esperando la cena: mientras Daniela y Luis elegían formas más sutiles de despertarlo; Joaquín y Leonel intervenían *molestándolo*, aunque su diversión estaba orientada a una corrección, es decir a que su compañero participe en la actividad de una manera adecuada. De manera similar a lo que sucedía con la distribución de la ropa lavada, la adecuación a la actividad se producía de una manera más colectiva que individual, y en ocasiones se expresaba en una dimensión lúdica: Lautaro logró permanecer despierto y participar de la actividad de la manera adecuada en el marco del colectivo de niños que lo integraban, mediante intervenciones heterogéneas y propósitos múltiples (como *molestar* y cuidar).

La focalización en determinados aspectos de las actividades puede reconocerse tanto en las explicitaciones como en las omisiones de los niños mayores, efectuadas de manera de priorizar los aspectos más relevantes en la progresión implícitamente establecida y reconocida por todos los participantes con cierta experticia en la actividad en curso. En el extracto que sigue a continuación puede percibirse como una niña *mediana* identifica las inadecuaciones de su compañero *chiquito* al participar en la comida, y sin embargo no realiza ninguna indicación al respecto. Lo que transcribo sucede a continuación de la situación anterior:

Les sirven empanadas acompañadas con ensalada de lechuga y tomate. Lautaro toma el tenedor, abre la empanada por el centro, y comienza a sacar el relleno con el tenedor, mientras la empanada se le va desarmando en la mano. Daniela, que está sentada a su lado, mira lo que está haciendo, hace un gesto de asco con la boca y levanta los ojos para ponerlos “en blanco”, pero no le dice nada y sigue comiendo de su plato. Cuando termina la empanada, Lautaro comienza a comer la ensalada y le pregunta si “eso” (un cabito de la lechuga) se come, y Daniela le responde que sí, que lo coma que también es lechuga (Nota de campo, 02/03/2016).

La niña mayor, junto a otros compañeros, focalizó su intervención en la indicación de que el pequeño permaneciera despierto, aspecto mínimo que le permitiría participar en la actividad. Al mismo tiempo, hizo caso omiso de aspectos más elaborados del buen comer, como cuidar la limpieza de las manos y no desintegrar con ellas los alimentos. Al mismo tiempo, en esta situación se puede observar como ciertos alimentos eran desconocidos para el pequeño, y consultó a la compañera más experimentada antes de comerlos.

Conforme progresaban en su participación en el comedor, los alumnos *medianos* se iban implicando en las actividades de alimentación de maneras cada vez más

complejas. En este proceso desarrollaban un amplio conjunto de habilidades y saberes respecto de las partes de los alimentos que se ingerían o se descartaban, las formas de hacerlo, los cambios de dieta relacionados con enfermedades, las cantidades de las porciones en función de lo que se proyectaba comer en cada oportunidad.

De esta manera, los compañeros *grandes* y *medianos* comenzaban a focalizar la atención en otros aspectos vinculados a los *buenos modales*. Adecuar la conversación a la mesa reconociendo los temas de los que no se debe hablar, el uso de utensilios y componer la disposición corporal eran aspectos que se reiteraban en las interacciones entre niños más grandes:

Para el almuerzo se sirven ñoquis. Leonel tuerce la boca, y mientras empieza a comer dice que a él le hacen mal los ñoquis, que no sabe si comer porque una vez comió, se descompuso y vomitó todo, cuenta que había vomitado sobre el piso, sus zapatillas... Mientras sigue describiendo la escena de lo que le había sucedido, una de las compañeras *medianas* lo interrumpe y le pregunta si no sabe que no se habla de “eso” cuando se está comiendo, las otras niñas asienten... Leonel guarda silencio un momento y después comienza a hablar con entusiasmo de los caballos que compiten en las carreras cuadreras que se han organizado lindantes a la escuela (Nota de campo, 15/09/2013).

En este extracto la interacción entre *medianos* refiere a indicaciones sobre los temas de conversación adecuados a una situación de comensalidad. En ocasiones, ante este tipo de interpelaciones los niños actuaban de la manera contraria a lo que se les indicaba: exagerando minuciosamente la descripción del tema vedado. Aún así, en esas situaciones existía un uso deliberado de los modales con el objetivo de fastidiar a sus compañeros, y no un mero desconocimiento.

Además de los temas de conversación, en las mesas se regulaba el uso de los utensilios, lo que implicaba manipularlos de la manera prevista para llevar los alimentos a la boca, pero además no utilizarlos para otros fines, generalmente lúdicos, lo que se evitaba mediante el estigma de que manipular los cubiertos de manera inadecuada era *sucio*. Esta regla era mencionada con mucha frecuencia por los maestros que les recordaban los riesgos que implicaba la manipulación de cubiertos en mesas en las que se encontraban presentes muchas personas al mismo tiempo, pero también señalaban que los vasos y platos de metal producían un ruido fuerte cuando era golpeados entre sí o caían al suelo: la comensalidad correcta, como ya he señalado, implicaba regular el volumen de los sonidos.

La apropiación del uso de los cubiertos implicaba no obviarlos en las situaciones en que resultaba más sencillo omitir su uso, así como aprender de a poco a manipular el objeto más desafiante: el cuchillo.

Lucas, de tercero, intenta cortar la carne, prueba varias veces y no puede; deja el tenedor y toma el bife con la mano, se lo lleva a la boca y tironea. El maestro se acerca, lo interrumpe diciéndole que no coma así, que corte con un cuchillo (Nota de campo, 4/03/2016).

En la situación anterior se puede apreciar como el aprendizaje del uso del cuchillo incluye la dimensión contextual: más que la habilidad en sí, se aprecia la perseverancia de intentar siempre trozarlos alimentos con los cubiertos aunque los cuchillos se encuentren poco afilados, y ante la imposibilidad, recién allí utilizar las manos; sólo los chiquitos y medianos podían prescindir del uso de los utensilios de manera pública.

En la adquisición progresiva de las habilidades ligadas a la comensalidad escolar es posible apreciar la conflictividad inherente a las comunidades de práctica (Lave y Wenger, 1991): el permanecer *bien sentado* –sin montar el banco, las piernas, el cuerpo y la mirada dirigidos hacía donde estaba la mesa y, con la espalda erguida- era objeto de constantes intervenciones correctivas, que no refieren a la complejidad de la actividad en si misma sino a la negociación de los márgenes de autonomía en este espacio escolar:

En una de las comidas está sentada Laura, de 7° y enfrente en la misma mesa se sienta su hermano Luciano, de 4°. Luciano se da vuelta, “se hace el gracioso” y juega con los compañeros de su hermana sentados en la otra mesa. Laura se enoja, le dice a Luciano que termine que mire para su mesa, que los maestros lo van a retar. Insiste varias veces. Con un gesto de fastidio, se levanta y da la vuelta a la mesa. Toma a su hermano, que está “montado” al banco, por las piernas y se las pone debajo de la mesa. “Bien sentado” le dice a él y a sus compañeros que no le sigan la corriente cuando se hace el vivo. Laura vuelve a su asiento y Luciano vuelve a sentarse a caballo del banco (Nota de campo, 2/03/2016).

En este último extracto se puede apreciar como la conflictividad entre los niños se expresaba a partir de la disposición corporal adecuada al espacio del comedor. Como he anticipado, los mayores eran quienes tenían mayores libertades de movimiento, mientras que los pequeños debían aprender a permanecer quietos; por ello no es azaroso que las transformaciones que se iban produciendo en las relaciones entre los niños se expresaran en esta dimensión. Un niño desafiaba a su hermana acercándose a los alumnos mayores, pero también subrayaba su disputa sentándose de manera incorrecta.

Las dimensiones vinculadas con el género, la edad y el parentesco se iban re articulando en la escuela a partir de la incorporación de los niños en las distintas actividades domésticas. Los medianos eran quienes más cotidianamente se encontraban en situaciones liminares, procurando definir sus formas de participación con mayor autonomía de los *grandes* y distanciándose de los pequeños: uno de los espacios privilegiados donde esto se expresaba era el comedor ya que, como he señalado, es el espacio donde todos los alumnos se encontraban cotidianamente en co-presencia. En las actividades vinculadas con la presentación y la vestimenta, en cambio, los medianos tenían mayor autonomía respecto a los grandes al realizar las actividades, por lo que las tensiones eran menos recurrentes.

Una diferencia entre *chiquitos* y *medianos* era que los más pequeños tendían a participar de maneras poco adecuadas “sin querer”, mientras que en el caso de los medianos, cada vez con mayor frecuencia a medida que avanzaban en la trayectoria escolar, sus “faltas” o maneras inadecuadas eran más bien provocaciones deliberadas hacia los niños mayores y los docentes:

En el almuerzo un *jardinero*, David, entra al comedor corriendo mientras otro niño lo persigue. Pasa por delante de la *seño* y se mete debajo de la mesa riéndose y gritando. Los demás chicos ya se han sentado, y David continúa riéndose sin darse cuenta que la docente de turno lo está observando. Ella se queda un ratito mirándolo hasta que lo busca, lo reta y lo lleva al rincón. David comienza a llorar con mucha lágrima, *moqueando* e hipando. Cuando la docente vuelve de la cocina y ve lo que sucede lo busca, le seca las lágrimas y le dice que no llore más, que no pasa nada, que él tiene que quedarse sentado y no debajo de la mesa, y lo lleva hasta su mesa para que se siente (Nota de campo, 12/05/2015).

En esta situación un niño pequeño ingresó al comedor jugando con un compañero y *ni se dio cuenta* que en ese momento y lugar debía abandonar el juego que estaban desarrollando en el patio y sentarse en la mesa. No estaba “provocando”, ni desafiando las reglas del comedor ni a los docentes o *grandes*. Por su parte, la docente no esperaba que el niño reaccionara de esta manera ante la sanción del rincón, que era una acción rutinaria, utilizada habitualmente para desarmar los grupos que se *portaban mal*.

Así como aprendían sobre los procedimientos y responsables de sancionar, los niños también aprendían progresivamente a “ocultar” las faltas a los docentes. Este era asimismo un proceso de adquisición progresiva ya que, a diferencia de los alumnos mayores que dominaban las reglas y las excepciones toleradas por los adultos, los más

pequeños cometían “errores”, como hemos visto en el fragmento anterior: se levantaban de la mesa, jugaban con la comida, se pegaban entre sí, sin verificar si estaban siendo observados. Estos errores se iban corrigiendo, sobre todo, en la etapa de *medianos*. En el siguiente extracto puede observarse la manera en que este conocimiento estructuraba las acciones más cotidianas:

En la cena hay sopa de pollo con ensalada de tomate. En una de las mesas Laura dice que no le gusta el cogote, una de las compañeras le responde que se lo dé, que a ella sí le gusta. Luis se levanta de la mesa y camina tapándose la boca hacia donde está el director y le dice que no quiere comer el hígado que le tocó en la sopa. El director contesta, dirigiéndose a todos los alumnos: “tuvieron tiempo de decir qué querían, el que quería pata, pata, el que quería sólo sopa, sólo sopa... Ahora no vengan a decir que no les gusta lo que les sirvieron” (Nota de campo, 15/05/2013).

En la actividad del comedor, Luis cometió un “error”. El niño estaba en tercer grado pero recién ingresaba a la escuela albergue, por lo que aún no había aprendido que cuando los/as niños/as no querían comer un determinado alimento no hablaban con los docentes públicamente, ya que al hacerlo exponían su transgresión obligando a la autoridad a reiterar la regla. Ante estas situaciones los alumnos con más experiencia le daban el alimento que les disgustaba a un compañero/a, como había hecho su compañera Laura o, si no era una gran cantidad, lo dejaban en el plato o lo pasaban al plato de un compañero distraído a modo de broma, quien tenía que resolver qué hacer con ese alimento.

Los niños aprendían que en el tumulto en que se producía en la organización de los alumnos en once mesas los maestros no podían observar simultáneamente lo que pasaba en todos lados al mismo tiempo; los puntos ciegos de los maestros eran múltiples y los alumnos aprendían progresivamente a hacer uso de estos como vía para ampliar su autonomía en el comedor: cuando el docente no estaba mirando se levantaban, hacían gestos y pronunciaban insultos, se pasaban la comida, jugaban y *molestaban* a los compañeros.

Cuando los docentes focalizaban la atención en los *grandes*, era para orientarlos en su proceder educativo sobre las acciones de los más pequeños. En esta etapa se suponía una participación adecuada de los mayores en las distintas actividades domésticas, por lo que el desafío estaba centrado en la adquisición de formas de acompañar las actividades de los más pequeños mediante habilidades de convencimiento sutiles, que se consideraban más pertinentes y que tenían una clara

expresión en la gestualidad: acercarse a la altura del *chiquillo*, ladear la cabeza, sonreír, cambiar el tono de voz, mantener un contacto físico moderado apoyando la mano en la espalda o el brazo. Los mayores también imitaban ciertas gestualidades de las situaciones en que los adultos retaban, con su componente de teatralidad:

En el almuerzo los chicos van entrando para sentarse en el comedor. Carla, de séptimo, se encuentra parada en la punta de su mesa que se ubica en la entrada, muy seria, con el ceño fruncido *va retando* a los compañeros a medida que ingresan: le dice a Mauro “Sacate la gorra”, después se dirige a Gonzalo que entra riéndose “No te rías”. Mauro se saca la gorra, Gonzalo se encoje de hombros y continúa riéndose (Nota de campo, 8/04/2014).

Aunque los modelos de cuidado y guía de los adultos eran diversos, compartían algunos rasgos que eran fácilmente reconocidos por los niños al progresar dentro de las comunidades de práctica. Para los niños *medianos*, sobre todo, el desafío era adecuar el *trato* con sus compañeros más pequeños:

En una ocasión, después del timbre que indica que es el horario del almuerzo, una niña de jardín se queda en el patio porque no quiere ingresar al comedor; rápidamente varias niñas se comunican entre sí, se van acercando desde distantes puntos del patio, se acercan a ella que está en la entrada contra la pared escondiéndose y le dicen que tiene que ir a comer. Como la niña se niega, la llevan a la rastra, tumultuosamente. La niña se resiste, intenta agarrarse al marco de la puerta, llora y patalea. Cuando están ingresando se encuentran con el director que les dice que la suelten, que esa no es la manera, que se vayan a sentar a sus lugares (Nota de campo, 9/04/2014).

En la situación precedente, un grupo de niñas de 4° grado que ingresaban al comedor identificaron una situación a intervenir: garantizar que todos los niños tomen asiento en el comedor al mismo tiempo era una habilidad básica a adquirir por parte de los más pequeños. Sin embargo la forma física brusca en que lo hicieron no era pertinente para el contexto escolar: el director se limitó a indicarles que no era la manera adecuada de convencer a un niño, aunque sin detenerse a explicar cómo debería ser ese trato; el modo correcto resultaba visible por transitividad: el modo en que él realizaba la acción correctiva hacia ellas era el mismo que proponía que las niñas de 4to utilizaran con la más pequeña.

Tanto las habilidades que los niños desarrollaban en el transcurso de su escolaridad, como la adecuación de las mismas a las actividades en curso, se constituían en expectativas respecto de la actuación de sus pares. Como he mostrado a través de las

tensiones que se producían en el ingreso a las duchas para la higiene diaria, los conflictos que se generaban entre los niños en el comedor se originaban, en ocasiones, cuando uno de ellos no satisfacía las expectativas de desempeño hábil y pertinente de sus compañeros.

Los *grandes* se disgustaban con sus compañeros cuando debían acompañarlos en acciones que, de acuerdo con sus expectativas, deberían realizar de manera autónoma tanto en los aspectos más instrumentales (por ejemplo trozar los alimentos) como vinculados con los *buenos modales* (por ejemplo reiterar que se sentaran en la posición correcta).

Los incumplimientos más frecuentes se vinculaban con el mantenimiento de una disposición corporal de relativa inmovilidad (*sentarse bien*), establecer vínculos de cierta hostilidad con los compañeros (*molestar*), manipular inadecuadamente los utensilios y la comida (*jugar*), presentarse desaseado (*tener los mocos colgando*), repetir gestos infantiles (*chuparse el dedo*) y sobre todo la integración de estos distintos aspectos:

En el almuerzo Leo, de 7°, sirve los platos mientras sus compañeros de mesa conversan entre sí. Leo dice, dirigiéndose a mí pero de manera claramente audible para todos, que “en esta mesa todos tienen algo [malo], yo no sé por qué. Esta que dice cualquier cosa. Al Walter que se le caen los mocos hasta en el verano, no sé qué problema tiene, todo el año con los mocos colgando, hay que estar diciéndole... Encima esta todo el día chupándose el dedo” (Nota de campo, 8/04/2014).

En la merienda Brenda, de 7°, le pide al maestro que saque a dos niños que se sientan en la mesa en que está a cargo, argumenta que “se portan mal, no hacen caso”. El maestro le responde que él va estar atento a que se porten bien. Brenda hace un gesto de fastidio cuando el maestro se retira y le comenta a uno de sus compañeros que ella no está acostumbrada a estar con este grupo de niños: “En la mesa de antes no tenía que cortarles la carne y se portaban bien”. Los dos niños que Brenda pide que saquen de su mesa, Lucas y Diego, hacen chistes y se ríen entre sí, se mueven todo el tiempo, juegan a hacer girar los platos y los vasos, se meten debajo de la mesa. Brenda les dice que nunca le habían tocado dos niños así, uno tan tonto y otro tan burro (Nota de Campo, 14/05/2015).

Como surge de los testimonios anteriores, a los *grandes* les irritaba *estar a cargo* de un alumno que *debería* saber cómo hacer estas actividades y expresaban su desagrado explícitamente utilizando denominaciones peyorativas: *come moco*, *moco*

*largo, bebé, burro, con problemas o tonto*, que mencioné previamente y merecerían, de por sí, un trabajo con mayor detenimiento.

En Bardas Blancas, el acompañamiento entre los niños se producía de maneras diferenciales en función de la especificidad de la actividad doméstica en curso, las habilidades requeridas para su desarrollo, las personas presentes, lo que acontecía siempre orientado en mayor o medida por los adultos. En este capítulo se ha podido observar que en las distintas actividades (alimentación, higiene, vestimenta) los participantes más expertos progresivamente iban focalizando la atención de los más inexpertos en aspectos particulares del desarrollo de la actividad, partiendo del dominio de cuestiones muy básicas: permanecer erguidos, hasta otras más complejas (manipular los cubiertos con competencia).

Las relaciones entre niños se producían en ocasiones de maneras diádicas (que podían tender a la estabilidad o ser esporádicas), pero la forma privilegiada era difuso-colectiva. Los novatos se integraban en las actividades como observadores intencionales (el ejemplo paradigmático era la comensalidad), pero en otros espacios se requería su participación inicial completa (como en las duchas). Como en toda comunidad de práctica, el incremento de las habilidades y autonomía por parte de los medianos implicaba conflictos cotidianos que daban cuenta de su posición liminar, así como lo eran la ruptura de expectativas de la competencia por parte de los pares, en ciertas circunstancias.



## CONCLUSIONES

Esta Tesis se inscribe en un campo de conocimientos más amplio que explora la diversidad de experiencias educativas que se producen en el campo y en particular en los aprendizajes y conocimientos que circulan en los espacios escolares rurales. La pregunta por las implicancias y significados que cobra para niños y niñas asistir a la escuela en distintos contextos es abordada por un amplio conjunto de perspectivas en el campo de la educación. En esta Tesis focalicé en un aspecto particular (la dimensión formativa de la domesticidad escolar), en el que pretendí vincular las características de una modalidad distintiva de las zonas rurales con las experiencias formativas de sus estudiantes.

La producción social de la domesticidad escolar en zonas rurales dispersas ha sido reconocida históricamente en documentos oficiales, en ocasiones planteada como objetivo de la propia escolaridad, en otros como consecuencia involuntaria de la extensión de la oferta a zonas de escasa población. El alojamiento escolar se inscribió en el marco de los debates más amplios que se producían en el campo pedagógico en torno a los medios de expansión de la educación en estas zonas rurales, por lo que los discursos se produjeron contraponiendo las características de los alojamientos, con otras opciones que se pensaron y ensayaron, tales como las modalidades ambulantes, fijas y los pensionados en casas de familias.

A partir de la recurrencia en las documentaciones, así como en la observación etnográfica cotidiana en una escuela albergue del sur de Mendoza, decidí focalizar en las prescripciones y reflexiones ligadas a la organización cotidiana de este tipo de instituciones a lo largo de la historia argentina, con la intención de inferir de qué manera se fue imaginando la domesticidad escolar en el país, y en particular en la jurisdicción bajo estudio. Fue así como pude reconstruir que desde el origen del alojamiento escolar como modalidad de expansión de la *educación común* en Argentina, los efectos formativos para los niños allí alojados emergieron como un aspecto en debate.

Al mismo tiempo, busqué reconstruir cuáles y cómo eran las experiencias formativas en torno a la domesticidad que se producían en la escuela albergue desde fines del siglo XIX y durante el siglo XX, entendidas como sedimento de las prácticas que podemos encontrar hoy allí. A continuación mencionaré algunos hallazgos del trabajo histórico-etnográfico que pude realizar.

Para el abordaje de la dimensión formativa de esta domesticidad escolar se identificaron dimensiones que permitieran un acercamiento tanto a los debates pedagógicos como a la manera en que ha sido producida y vivenciada cotidianamente. La organización del tiempo, el espacio y los vínculos emergieron como aspectos relevantes para acceder a un aspecto de la vida escolar (la domesticidad) que resultaba invisibilizado, particularmente en las documentaciones que asentaban los debates pedagógicos.

Las referencias a la espacialidad tuvieron en los debates una presencia preponderante respecto a otros aspectos de la organización escolar. El alojamiento de niñas y niños en la escuela presuponía condiciones edilicias particulares, que permitieran su residencia, lo que resultaba un aspecto relevante en las zonas rurales en las que el local había representado una dificultad continua incluso para las modalidades fijas y ambulantes. Los elementos que se debatieron en la regulación de la escuela como vivienda delinearon las características de la domesticidad escolar deseable (y posible), donde se desplegarían sus prácticas: los límites con “el afuera”, lo visibilizado y oculto, las separaciones e integraciones de personas y actividades.

Las argumentaciones sobre las instalaciones previstas para el alojamiento escolar expresaban diferentes posturas en las que se tensionaban los propósitos pedagógicos y los recursos presupuestarios. Esta oscilación entre la factibilidad (principalmente económica) y los proyectos con intencionalidades pedagógicas más ambiciosas, resultó identificable tanto en los debates que se producían en el CNE como en el nivel local registrado en los documentos institucionales.

La modalidad del alojamiento escolar en el caso argentino se ha desarrollado bajo condiciones de infraestructura y servicios desiguales, por lo que las experiencias escolares que funcionaron bajo esta modalidad se han visto configuradas por estas circunstancias. Tanto en situaciones documentadas en El Monitor, como en la reconstrucción de la historia local de Malargüe, he reconocido indicios de estas desigualdades. En el caso particular de la Escuela de Bardas Blancas, esta diferenciación en las condiciones de las instalaciones se expresaba en distintos momentos de la historia institucional, en algunos de los cuales existieron dificultades para sostener la propia existencia del alojamiento.

Otros aspectos relevantes de las instalaciones que posibilitarían el alojamiento del estudiantado fueron los criterios bajo los que se utilizaba y producía la espacialidad. La organización del espacio tiene implicancias en la configuración de las relaciones y

las actividades así como en las posibles integraciones entre conocimientos diversos. En la escuela de Bardas Blancas, he identificado algunas lógicas en las que se expresan clasificaciones relativas al género, la edad y la diferenciación de prácticas del ámbito de la domesticidad y de lo curricular. Éstas expresan determinadas maneras de producción de la domesticidad escolar, y por tanto de las experiencias formativas desarrolladas.

En la organización temporal también es posible reconocer los sentidos que ha cobrado el alojamiento escolar. La alternancia entre el espacio de residencia familiar y escolar, desde los debates desarrollados en la década del '30, se consolidó asociada al sostenimiento del vínculo de los niños con sus familias. Aún bajo este acuerdo general, la asiduidad de esta alternancia ha sufrido transformaciones en la historia de estas instituciones. El regreso de los niños a sus hogares estuvo determinado por los recesos académicos (de invierno y verano), en los debates iniciales de la década del '30, y también en las experiencias de alojamiento local del departamento de Malargüe, hasta la década del '80. Algunas de las personas que fueron estudiantes de las escuelas albergues malargüinas rememoraban que mientras fueron niños sentían que este distanciamiento de sus familias era excesivo.

Posteriormente las políticas vinculadas al albergue fueron tendiendo a acotar los periodos de permanencia en la escuela, a través de medidas como la organización por franquicias y la disminución de los periodos de estadía en la escuela. Si bien estas transformaciones han pretendido posibilitar una alternancia más asidua y sistemática entre las familias y la escuela, las opciones organizativas también han producido cambios en las formas de organización de las actividades del albergue, en particular en términos del ritmo de la dinámica diaria.

Una arista relevante de la experiencia del alojamiento se encuentra vinculada con este ritmo cotidiano determinado por la sucesión de actividades, el grado en que se encontraban pautadas institucionalmente, el tiempo libre, los momentos destinados a distintas actividades (vinculados al cuidado, a los procesos de enseñanza y aprendizaje de los contenidos curriculares, a lo lúdico y la recreación). El cansancio, el tedio, el placer y la alegría se van tramando en las experiencias vinculadas con la vivencia del tiempo escolar.

Los vínculos que se producirían en el alojamiento escolar constituyeron un aspecto relevante en el debate pedagógico que se produjo desde mediados del siglo XIX hasta la década del '40. Se les adjudicaban efectos formativos tanto al número de

personas que convivirían, como a los modos en que los vínculos se producirían en la convivencia cotidiana.

El número de personas convivientes (de niños y niñas fundamentalmente) brindaba uno de los indicios más certeros para inferir la manera en que se imaginaba la convivencia en estas instituciones. En los debates las argumentaciones se desarrollaron postulando un modelo de domesticidad familiar como contracara de los internados asimilados a las instituciones militares y conventuales. Las propuestas respecto al número de personas que conviviría en el espacio escolar oscilaron en un amplio espectro, en cuyos extremos se consideró desde el alojamiento de más de 500 niños hasta pequeñas comunidades conformadas por 10 convivientes. Sin embargo, las experiencias que he podido identificar variaron en un número de entre 30 y 100 niños alojados.

Asimismo, se asignaron distintos sentidos a la construcción de los vínculos que se producirían en la convivencia escolar. Por una parte, se pensó que los vínculos entre estudiantes propiciarían la emulación y la amistad, y por otra, se imaginó que se encontrarían determinados por los celos y el desprecio. Las maneras de comprender las relaciones entre docentes y estudiantes oscilaron en términos similares, en un espectro que se extendió desde aquellas que las imaginaron definidas por el cuidado amoroso y ejemplo moral, hasta aquellas posiciones que proyectaban vínculos basados en el disciplinamiento, la desconfianza y la amenaza.

Si bien los términos del debate en el campo educativo se fueron transformado a lo largo del tiempo, fue a fines del siglo XIX cuando se desplegaron con mayor preeminencia los cuestionamientos más radicales respecto de los aprendizajes que se desarrollaban en los albergues, advirtiendo los efectos perjudiciales en términos morales por la cohabitación de numerosos niños sin la adecuada supervisión e infraestructura, así como la discontinuidad en la labor educativa de las familias.

La visión opuesta, incluso desde perspectivas políticas diversas, argumentó que el alojamiento escolar permitiría una intensificación de la obra educativa mediante la formación de ciudadanos nacionales arraigados al campo, con conocimientos técnicos que permitirían modernizar la campaña.

Como cara y contracara, estos posicionamientos compartían una confianza cerrada en la eficacia de estas instituciones en la determinación de las experiencias en uno u otro sentido. Aun reconociendo la relevancia del trabajo *esforzado* de los maestros otorgando una impronta propia a las escuelas, en la documentación histórica es

limitada la presencia de datos sobre la construcción cotidiana de las políticas de alojamiento. En este sentido, la reconstrucción de la historia local e institucional me permitió acceder a un repertorio más complejo en términos de las relaciones producidas cotidianamente en el espacio escolar.

En primer lugar, es importante advertir la heterogeneidad de posiciones y trayectorias de los/as docentes presentes en las escuelas albergue. La “intensificación educativa” presuponía cierta homogeneidad en las perspectivas de los docentes por cuyo contacto continuo y cotidiano los niños serían educados. Si bien no me he detenido en particular en este aspecto en el análisis de la cotidianidad, he podido vislumbrar algunos puntos de divergencia que se reconocen en este actor colectivo ponderado como homogéneo.

He podido reconstruir una diversidad de posiciones respecto a los límites de lo permitido y lo prohibido, lo adecuado e inadecuado, lo privado y lo público, que se expresaban en infinidad de aspectos, tanto a lo largo de la historia como en la actualidad: los criterios en relación a la vestimenta, la presencia de otros recursos culturales, el ingreso de prácticas religiosas, el respeto y sus faltas, la presencia de las familias, los buenos modales, la reivindicación de las labores rurales y la necesidad de migrar hacia espacios urbanos. Esta heterogeneidad de perspectivas, formuladas explícitamente o implícitas en las prácticas, sin duda producen experiencias diversas en los estudiantes, quienes a su vez se apropian, reproducen y resisten estas orientaciones docentes. Otro aspecto a destacar refiere a aquello que niños y niñas han traído históricamente a la escuela: el cúmulo de experiencias desde donde se apropian, resisten y reproducen los significados dominantes en las prácticas escolares es una constante que puede distinguirse en documentos escritos, y también reconstruirse etnográficamente en la cotidianidad escolar.

Al alojarse en la escuela, niñas y niños participan de distintos grupos de actividad que implican el desarrollo de diferentes relaciones: en las situaciones de enseñanza las relaciones se definen por los grados acreditados, donde conviven niñas y niños por grupos de edad similares con una docente a la vez, y predominantemente con la docente de grado; en las situaciones de alimentación conviven todas las personas involucradas en la escuela: estudiantes de inicial y de todos los grados y géneros, junto a los docentes y los celadores a cargo de la cocina conviven en el comedor, además de la presencia puntual pero no inusual de visitas y familiares; en los dormitorios, en

cambio, el descanso y la higiene se produce en espacios diferenciados de acuerdo al género y la edad, bajo el cuidado de un solo adulto.

Cada una de estas actividades implica el desarrollo de un conjunto de relaciones y de determinadas maneras de participar, con una historia acumulada como trasfondo. El papel de los adultos como organizadores de las mismas es y ha sido central a lo largo de la historia de los albergues, pero también resulta fundamental la mediación por parte de los mismos niños, la que asume formatos específicos de acuerdo a los distintos espacios. Las afirmaciones sobre el alojamiento de niños debieran poder contemplar que la escuela es, en este sentido, un conglomerado de actividades heterogéneas, con sus especificidades y diferencias.

De esta manera, la eficacia de la “intensificación educativa” se pone en tensión con la refracción de los sentidos construidos por la mediación de las personas presentes en la escuela. Las relaciones dentro la escuela albergue que pude analizar etnográficamente muestran que las distintas actividades se organizan con criterios diversos, los que a su vez han cambiado a lo largo del tiempo: definidas por el grado, la edad, el género, el parentesco, la amistad, las distintas comunidades de práctica en las que se van involucrando los niños les permiten establecer relaciones específicas con distintas personas.

Aun así, aunque era resultado de una co-construcción y de una historia heterogénea, la realidad escolar que encontré en Bardas Blancas mostraba un espectro acotado de posiciones. Durante mi presencia en la escuela no registré contraposiciones ni alternativas respecto a la organización jerárquica en la toma de decisiones, la segregación de espacios en función del género, la bendición de los alimentos, por mencionar ejemplos de aspectos que han sido objeto de discusión en el campo de la pedagogía.

El arraigo al campo a través del aprendizaje agrícola había sido uno de los discursos que articulaban las fundamentaciones a favor del alojamiento a principios del siglo XX, aspecto que no tiene presencia alguna en la actualidad. En los debates sobre las modalidades con alojamiento se proyectaba la realización de experiencias productivas, pero con el tiempo la participación de los niños parece correrse progresivamente hacia dentro de las aulas, acompañando el movimiento general de la educación primaria rural que propone una contextualización del aprendizaje pero a la vez se distancia, cada vez más, de su entorno inmediato.

Esto resulta coherente con la decisión pedagógico-organizacional que desvincula a los niños de la producción y cocción de los alimentos como actividades escolares. La dimensión doméstica que aparece con una mayor continuidad a lo largo del tiempo es la que remite a la experiencia del albergue como una instancia donde los niños aprenden a cuidar de otros.

Resulta interesante observar las distintas maneras en que se han imaginado las relaciones entre la domesticidad y los contenidos de enseñanza curricular. En la década del '30, en que he situado el momento en que se consensua el alojamiento como modalidad para la expansión de la educación primaria, los argumentos se articulaban fuertemente en torno a los problemas vinculados con la asistencia social de la niñez rural empobrecida. Aunque se ponían en juego saberes vinculados con la producción agrícola, estos ingresaban de alguna manera como contenido curricular, lo que se consideraba que el alojamiento facilitaba por la permanencia de los estudiantes.

El proyecto de la comisión de didáctica del CNE en 1941, que proponía la participación de las actividades domésticas potenciando los procesos de aprendizajes propiamente escolares, es el documento donde se produce una lectura pedagógica más clara de la domesticidad escolar que he podido encontrar en mi relevamiento. A diferencia de esta integración de la vida escolar y doméstica, en el trabajo de campo fue posible identificar una diferenciación marcada de estos dos ámbitos, que se expresaba en los espacios, los usos de la vestimenta, los timbres. Esta escisión es coherente con la tradición establecida en la década del 30, lo que muestra su consolidación a lo largo del siglo XX.

Durante el periodo en que realicé el trabajo de campo, la participación de los niños en las actividades domésticas requería el desarrollo de tareas sencillas que implicaban desafíos ligados fundamentalmente con la coordinación y atención. Aunque con una importante heterogeneidad, la mayor parte de los niños que eran considerados *medianos-grandes* en la escuela realizaba en sus hogares tareas de mayor complejidad y con un mayor grado de responsabilidad sobre ellas: actividades vinculadas con la participación en las actividades productivas, la cocción de alimentos y el cuidado de los hermanos menores.

En la escuela, en cambio, la mayor carga de la actividad doméstica se situaba en la interacción con los niños más pequeños para asistirlos en la vestimenta, el baño o las comidas, pero la mayor parte de dichas actividades se encontraba garantizada por el trabajo de los celadores. Así, en mi descripción etnográfica he intentado mostrar la

densidad de aprendizajes que se producen en el espacio doméstico escolar, vinculados a la sociabilidad y cuidado de los pares en un espacio numeroso de convivencia.

Finalmente, si bien se abren distintas vías de profundización como líneas para futuras investigaciones, considero que hay tres aspectos particularmente fértiles.

En primer lugar, resulta relevante profundizar en distintas aristas de las experiencias de los niños y las niñas que cursan su escolaridad en las escuelas albergues de las zonas rurales de población dispersa. Avanzar en el análisis de las maneras en que participan en sus residencias familiares de las actividades domésticas vinculadas con la alimentación (incluyendo la producción y elaboración), así como en la presentación de sí mismos, permitiría identificar continuidades y diferencias con el involucramiento escolar, las diferentes fases y expectativas de participación que se producen en distintos espacios y los conocimientos en juego. En particular la intervención de clasificaciones sexo-genéricas en las maneras diferenciales en que niños y niñas participan, emerge como un aspecto relevante para indagar en la propia domesticidad escolar y en las continuidades y diferencias entre ésta y otros espacios sociales.

En segundo lugar, la escuela albergue en tanto modalidad en que se desarrolla el trabajo docente emerge como un espacio de interrogantes relevantes. Por una parte, las preguntas vinculadas con las experiencias formativas de quienes se incorporan en distintos momentos de su trayectoria profesional visibilizan aspectos del trabajo docente vinculados con la afectividad, la construcción de los vínculos y las formas de organización de docentes y directivos. Por otra parte, reconstruir la manera en que el alojamiento escolar ingresó como reivindicación de los docentes: los aspectos del trabajo tematizados, las maneras en que se abordó la distribución de tareas por parte de los actores adultos presentes en la escuela (personal docente y de celaduría, auxiliares, directivos, entre otros). En un sentido más amplio, poder analizar el trabajo en estas instituciones desde los aportes de las políticas de cuidado.

Por último, profundizar en la historia regional de los procesos de institucionalización de la escuela, considerando las distintas modalidades implementadas y en particular los procesos del alojamiento escolar. Los estudios sistemáticos de estos procesos resultan un área de vacancia relevante para explorar las maneras en que estas modalidades han configurado de maneras diferenciales las trayectorias y experiencias de escolarización de la niñez rural.



## Referencias

- Abraham, E. (2000). Geomorfología de la Provincia de Mendoza. En M. Abraham, y F. R. Martínez (Ed.), *Argentina. Recursos y problemas ambientales de la zona árida. Provincias de Mendoza, San Juan y La Rioja*. Instituto Argentino de Investigación de las Zonas Áridas.
- Achilli, E. (2005). *Investigar en antropología social. Los desafíos de transmitir un oficio*. Laborde Editor.
- Adamovsky, E. (2012). *Historia de las clases populares en la Argentina. Desde 1880 hasta 2003*. Sudamericana.
- Almada, C. (2017). *El discurso pedagógico oficial sobre alimentación en la escuela primaria argentina. Periodo de Programas de Asuntos (1936-1961)* [Tesis de doctorado, Universidad de San Andrés].  
<https://repositorio.udes.edu.ar/jspui/handle/10908/15733>
- Agüero Blanch, V. (2014). Etnografía General del departamento de Malargüe. *Anales de Arqueología y Etnología*, (68-69), 19-152.
- Aguilar, P. (2014). *El hogar como problema y como solución. Una mirada genealógica de la domesticidad a través de las políticas sociales, Argentina 1890-1940*. Centro Cultural de la Cooperación.
- Aisenstein, A. (2010). Aspectos históricos y sociales de la educación alimentaria en la escuela argentina. Siglos XX y XXI. *Anuario Historia de la educación*, 11.
- Álvarez, F. (1928). *El sud mendocino. Malargüe. Su pasado, su presente y su porvenir*. Talleres Gráficos Argentinos.
- Amuchástegui, M. (2000). El orden escolar y sus rituales. En S. Gvirtz (Comp.), *Textos para repensar el día a día escolar. Sobre cuerpos, vestuarios, espacios, lenguajes, ritos y modos de convivencia en nuestra escuela. Saberes claves para educadores*. Santillana.
- Anastasi, A. (1991). La Mendoza del Desierto: Poblados y pobladores entre la resistencia y el abandono. *Revista de Geografía Norte Grande*, (18), 67-74.

- Angelelli, V. (1950). Recursos Minerales de la República Argentina. I. Yacimientos metalíferos Parte I Yacimientos Metalíferos. *Revista Ciencias Geológicas* (2): 1-543.
- Arata, N. y Ayuso, M. (2007). Conflictos, tensiones y fracturas en la formación del sistema educativo argentino: Tres perspectivas sobre la Ley Láinez. *A cien años de la Ley Láinez*. Ministerio de educación de Educación, Ciencia y Tecnología y Sociedad Argentina de Historia de la Educación.
- Artieda, T. (2015). Pueblos indígenas en la historiografía educativa de Argentina. Un balance a veinte años de la SAHE. En N. Arata y M. Ayuso (Ed.), *SAHE. 20 La formación de una comunidad intelectual*. SAHE.
- Artieda, T. y Nicoletti, M. (2017) Historiografía de la educación entre pueblos indígenas en países de América Latina: notas introductorias. *Anuario de Historia de la educación*, 18 (2).
- Artieda, T. y Rosso, L. (2009). Pedagogía para indígenas del Chaco, a fines del siglo XIX y principios del XX. La asimilación “dulce” por vía de la educación y el trabajo. A. Ascolani (2009) *El Sistema Educativo en la Argentina. Civilidad, derechos y autonomía, dilemas de su desarrollo histórico*. Laborde.
- Ascolani, A. (2015). Ruralidad, analfabetismo y trabajo en la Argentina. Proyectos y acciones del Consejo Nacional de Educación (1930-1940). *Cadernos de História da Educacao*, 4 (3), 853-877.
- Ascolani, A. (2012). La escuela primaria rural en Argentina. Expansión, orientaciones y dificultades (1916-1932). *Revista Teias*, 14 (28), 309-324.
- Assaneo, A. y Nicoletti, M. (2018). Bárbaros e infieles: Proyectos educativos para indígenas en la Patagonia Norte (1890-1945). *Social and Education History*, 7(3), 204-231. <https://doi.org/10.17583/hse.2018.3077>
- Baquero, R., y Terigi, F. (1996). En búsqueda de una unidad de análisis del aprendizaje escolar. *Apuntes pedagógicos*, 2, 1-16.
- Barrio, F. y Rodríguez Vázquez, F. (2016). Instituciones, saberes y expertos para un Estado provincial: Leopoldo Suárez, de agrónomo a funcionario itinerante del

- lencinismo, Mendoza, 1918-1930. *Boletín del Instituto de Historia Argentina y Americana "Dr. Emilio Ravignani"*, 3 (44), 78-107.
- Bendini, M., Tsakoumagkos, P. y Bagues, C. (2005). Los crianceros trashumantes en Neuquén. En M. Bendini y C. Alemany (Comp.) *Crianceros y chacareros en la Patagonia*. La Colmena.
- Bianchi, R. (2004). *Pioneros. Historia colectiva de Malargüe según sus protagonistas*. Municipalidad de Malargüe.
- Billorou, M. J. (2008). El surgimiento de los comedores escolares en La Pampa en crisis. *Quinto Sol*, (12), 175-200.
- Billorou, M. J. (2015). "Los niños de escuela rural": educación e infancia en el Territorio Nacional de la Pampa en la primera mitad del siglo X. *4tas Jornadas de Estudios sobre la Infancia*, 201-217.
- Braslavsky, C. (1987). Estado, Burocracia y Políticas Educativas. En J.C. Tedesco y C. Carciofi (Eds.) *El proyecto educativo autoritario. 1976- 1982*. Miño y Dávila.
- Briggs, C. (1986). Aprendiendo cómo preguntar. Un enfoque sociolingüístico del rol de la entrevista en las investigaciones en ciencias sociales. *Learning how to ask*. Cambridge University Press.
- Caldo, P. (2006). El lado femenino del currículum: Huellas de la enseñanza de la economía doméstica en "El monitor de la Educación Común" Argentina 1910-1925. *XIV Jornadas Argentinas de Historia de la Educación*, La Plata, Argentina.
- Caldo, P. (2012). Una disciplina con urbanidad: la Economía Doméstica. Aproximaciones a la problemática desde el Monitor de la Educación Común. En C. Kaufmann (Dir.), *Ahorran, acunan y martillan. Marcas de urbanidad en los escenarios educativos argentinos (primera mitad del siglo XX)*. Eduner.
- Cantarelli, A. (2006). Avance del frente pionero en San Rafael y la conexión ferroviaria con Mendoza en 1903. *XX Jornadas de Historia Económica*. Universidad Nacional de Cuyo.

- Cao, C. (2007). El pensamiento social y educativo de Manuel Láinez en su fuente legislativa. En Ministerio de Educación (2007). *A cien años de la Ley Láinez*. Ministerio de educación de Educación, Ciencia y Tecnología y Sociedad Argentina de Historia de la Educación.
- Cárcano, R. (1933). *800.000 analfabetos. Aldeas escolares*. Roldán editor.
- Carli, S. (1992). El campo de la niñez. Entre el discurso de la minoridad y el discurso de la educación nueva. A. Puiggrós (Dir.) *Escuela, Democracia y Orden (1916-1943)*. Galerna.
- Carotti, M. (2002). Minería en Mendoza. De la colonia hasta el presente. *Argentina Mining*, Mendoza, Argentina.
- Caruso, M. (1995). Navidad en febrero. El currículum liberal clásico y el socialismo argentino, 1940-1946. *Revista del Instituto en Ciencias de la Educación*, (6).
- Castro, A. (2015). *Espacio Escolar y Sujetos, Políticas y Experiencias. Un estudio en casos de la ciudad de Córdoba* [Tesis de doctorado, Universidad Nacional de Córdoba]. <https://rdu.unc.edu.ar/handle/11086/2536>
- Cepparo, M., Prieto, E. y Gabrielidis, G. (2009). Conflictos de un territorio vulnerable para integrarse a la dinámica del siglo XXI. El caso del departamento de Malargüe, Mendoza, Argentina. *53° Congreso Internacional de Americanistas*. Ciudad de México.
- Cepparo, M. (2008). Conceptos y derivaciones de la marginalidad. Relaciones con el renacimiento de los estudios rurales: el caso del departamento de Malargüe, Mendoza. *X Jornadas Cuyanas de Geografía*, Mendoza, Argentina.
- Cerda, J. M. (2017). Las desigualdades educativas en Mendoza en la primera mitad del siglo XX. *Historia Caribe*, XII (31), 127-158. <http://dx.doi.org/10.15648/hc.31.2017.5>
- Cerda, J. M. (2013). Una política social particular para la infancia en la década del '30: el patronato y los tribunales de menores en la provincia de Mendoza. *Páginas Revista Digital de la Escuela de Historia*, 5 (8), 197-220. <https://doi.org/10.35305/rp.v5i8.74>

- Chaklin, S. y Lave, J. (2001). *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto*. Amorrortu.
- Civera, A. (2006a). La coeducación en la formación de maestros rurales en México (1934-1944). *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 11 (28), 269-291
- Civera, A. (2006b). El internado como familia: las escuelas normales rurales en la década de 1920. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XXXVI, (3-4), 53-73.
- Civera, A. (2011). Alcances y retos de la historiografía sobre las escuelas de los campos en América Latina (siglos XIX Y XX). *Cuadernos de Historia* (34), 7-30.
- Coelho, M. y da Silva, L. (2014). Vida e construção do conhecimento na Pedagogia da Alternância. *Revista Eletrônica de Educação*, 8 (2), 212-227. DOI: <http://dx.doi.org/10.14244/19827199915>
- Cole, M., y Engestrom Y. (2001). Enfoque histórico-cultural de la cognición distribuida. En G. Salomon (Comp.), *Cogniciones distribuidas*. Amorrortu.
- Cole, M. (1998). *Psicología Cultural*. Morata.
- Coll Cárdenas, M. D. (2009). Francisco Berra y la educación positivista en el Uruguay (1874-1882). [En línea] *Anuario del Instituto de Historia Argentina*, 9. [http://www.fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.3920/pr.3920.pdf](http://www.fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.3920/pr.3920.pdf)
- Cosse, I. (2005). La infancia en los años treinta. *Todo es Historia*, 37 (457), 48-57.
- Cragolino, E. (2000). La dimensión histórica en una investigación de antropología educativa. *Cuadernos de Antropología Social*, (12) 73-95. <https://doi.org/10.34096/cas.i12.4682>
- Cragolino, E. (2001). *Educación y estrategias de reproducción social en familias de origen campesino del norte de Córdoba* [Tesis de Doctorado no publicada] Universidad de Buenos Aires.
- Cragolino, E. (2010). Políticas, instituciones y prácticas de acceso a la educación básica rural en el norte de Córdoba durante la primera mitad del siglo XX. *XVII Jornadas de Historia de la Educación*, Paraná, 24, 25 y 26 de noviembre.

- Crespo, C. y Tozzini, M. (2011). De pasados presentes: hacia una etnografía de archivos. *Revista Colombiana de Antropología*, 47 (1).
- Cucuzza, H. (1985). La ley 1420 desde un ángulo de la discusión ideológica sobre su significado histórico. En H. Bravo (Comp.), *A cien años de la ley 1420*. CEAL.
- D`Amico, P. (2013). Conflictos por explotación petrolera: aproximaciones a su estudio en la Laguna de Llanquanelo, Mendoza. *III Congreso Latinoamericano de Historia Económica y XXIII Jornadas de Historia Económica*, San Carlos de Bariloche, Argentina.
- Daniels, H. (2003) *Vigotsky y la pedagogía*. Paidós.
- Denis, P. (1969) San Rafael. La ciudad y su región. *Boletín de Estudios Geográficos*, XVI (64-65).
- Devillard, M., Franzé, A., Pazos, A. (2012). Apuntes metodológicos sobre la conversación en el trabajo etnográfico. *Política y Sociedad*, 49 (2), 353-369.
- Díaz Méndez, C. y Gómez Benito, C. (2005). Sociología y Alimentación. *Revista Internacional de Sociología (RIS)*, (40), 21-46.
- Di Liscia, M. y Salto, G. (2004). *Higienismo, educación y discurso en la Argentina (1870-1940)*. Universidad Nacional de La Pampa.
- Duarte, D. (2014). Origen y función de El Monitor de la Educación Común. Una herramienta fundamental para la tarea educativa (1881-1888). *Páginas Revista digital de la Escuela de Historia*, 6 (10), 129-149. <https://doi.org/10.35305/rp.v6i10.44>
- Dussel, I. (2005). Historias de guardapolvos y uniformes: sobre cuerpos, normas e identidades en la escuela. En S. Gvirtz (Comp.) *Textos para repensar el día a día escolar. Sobre cuerpos, vestuarios, espacios, lenguajes, ritos y modos de convivencia en nuestra escuela*. Santillana.
- Dussel, I. (2003). La gramática escolar de la escuela argentina: un análisis desde la historia de los guardapolvos. *Historia de la Educación. Anuario*, (4).
- Elias, N. (1989). *El Proceso de la Civilización. Investigaciones Sociogenéticas y Psicogenéticas*. Fondo de Cultura Económica.

- Engeström, Y. (2000). Activity theory as a framework for analyzing and redesigning work. *Ergonomics*, 43(7), 960-974.
- Engeström, Y. (1996) Los estudios evolutivos del trabajo como punto de referencia de la teoría de la actividad: el caso de la práctica médica de la asistencia básica. En S. Chaiklin y J. Lave (Comp) *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto*. Amorrortu.
- Enriz, N., García Palacios, M. y Hecht, A. (2016). Llevar La palabra. Un análisis de la relación entre iglesias y la escolarización de niños indígenas tobas/qom y mbya-guaraní de Argentina. *Universitas humanística* (83).
- Escalante, C. (2015). Respuestas locales a la escuela rural federal en el norte del Estado de México (1927-1940). *Relaciones* (143), 85-101.
- Escolano Benito, A. (2000). El espacio escolar como escenario y como representación. *Revista Teias*, 1 (2).
- Escolano Benito, A. (1993). Tiempo y educación. La Formación del Cronosistema horario en la escuela elemental (1825-1931). *Rentkid Mummin*, (351), 127-163.
- Escolano Benito, A. (1992). Tiempo y educación. Notas para una genealogía del almanaque escolar. *Revista I, Educación*, (298), 55-79.
- Escolar, D. (2012). El repartimiento de prisioneros indígenas en Mendoza durante la Campaña del Desierto y otros itinerarios del debate intelectual mendocino. En P. Laguarda, y F. Fiorucci (Eds.), *Intelectuales, cultura y política en espacios regionales de Argentina (siglo XX)*. Prohistoria- Universidad Nacional de La Pampa.
- Espeitx, E. y Gracia, M. (1999). La alimentación humana como objeto de estudio para la antropología: posibilidades y limitaciones. *Áreas. Revista Internacional de Ciencias Sociales*, (19), 137-152.
- Esquivel, V., Faur E. y Jelin E. (2012). *Las lógicas del cuidado infantil. Entre las familias, el Estado y el mercado*. IDES.
- Esquivel, V. (2011). La Economía del cuidado: un recorrido conceptual. En N. Sanchís. (Comp.) *Aportes al debate del desarrollo en América Latina*. Red de Género y Comercio.

- Ezpeleta, J. y Rockwell, E. (1985). Escuela y clases subalternas. En M. De Ibarrola, y E. Rockwell (comps.), *Educación y clases populares en América Latina*. Instituto Politécnico Nacional.
- Ezpeleta, J. y Weiss, E. (1996). Las escuelas rurales en zonas de pobreza y sus maestros: tramas preexistentes y políticas innovadoras. *Revista mexicana de Investigación Educativa*, 1 (1), 53-69.
- Faur, E. (2014). *El cuidado infantil en el siglo XXI. Mujeres malabaristas en una sociedad desigual*. Siglo veintiuno.
- Fausto, C. (2002). Banquete de gente: comensalidad e canibalismo na Amazônia, *Mana*, 8 (2).
- Fernández Peláez, J. (1946). *Tradiciones cuyanas*. La Argentina.
- Finocchio, S. (2009). *La escuela en la historia argentina*. Edhasa.
- Fiorucci, F. (2014). Maestros para el sistema de educación pública. La fundación de escuelas normales en Argentina (1890-1930). *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, II (3), 25-45.
- Fiorucci, F. (2015). Raúl B. Díaz: el inspector de Territorios Nacionales. Miradas, recorridos y reclamos de un funcionario viajero (1890-1916). *Anuario de Historia de la Educación Argentina*, 16(2), 82-92.
- Fontana, E. (1993). La escuela media mendocina entre 1864 y 1939. En A. Puiggrós y E. Ossana (Eds.) *La educación en las provincias y territorios nacionales (1885-1945)*. Galerna.
- García Palacios, M., Bilinkis, M., Enriz, N., Aveleyra, R., Boffelli, C. y Boyadjian, R. (2018). Educación, niñez y religión. Una revisión en busca de coordenadas para su estudio. *Religiao e Sociedades*, 38 (1).
- Gélis, J. (1991). La individuación del niño. En P. Ariès y G. Duby (Eds.) *Historia de la vida privada, Vol. 3: Del Renacimiento a la Ilustración*. Taurus.
- Giroux, H. (2003). *Teorías de la reproducción y la resistencia en educación*. UNAM-Siglo XXI editores.



- Goffman, E. (2004). *Internados. Ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales*. Amorrortu.
- Goffman, E. (1989). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Amorrortu.
- Guirado, B. (documento inédito). *Reconstrucción del contexto histórico de la escuela albergue en Argentina*.
- Guirado, B. (2010). Entre lo doméstico y lo escolar. Las prácticas cotidianas en el proceso de escolarización de una escuela albergue rural. *VI Jornadas de Sociología de la UNLP*. Universidad Nacional de La Plata, Argentina.
- Gutiérrez, T. (2005). *Estado, educación y sociedad rural en la región pampeana, 1897-1955* [Tesis de doctorado, Universidad Nacional de La Plata]. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/3034>
- Gutiérrez, T. (2007). *Educación, agro y sociedad. Políticas educativas agrarias en la región pampeana (1897-1955)*. Universidad Nacional de Quilmes.
- Hirschegger, I. (2010). Alcance territorial de las políticas públicas peronistas en la provincia de Mendoza (Argentina), 1946-1955. *Apuntes* 66, 83-115.
- Ingold, T. (2003). Habilidades en evolución. En Rose, H y Steven, R. (Eds.) *Alas, Poor Darwin. Arguments Against Evolutionary Psychology*. Armony Books.
- Ingold, T. (2008). Tres en uno: cómo disolver las distinciones entre cuerpo, mente y cultura. *Tecnogénesis. La construcción técnica de las ecologías humanas*, 2, 1-33.
- Ingold, T. (2010). Da transmissão de representações à educação da atenção. *Educação*, 33 (1), 6-25.
- Iparraguirre, G. (2011). *Antropología del tiempo. El caso Mocoví*. Sociedad Argentina de Antropología.
- Jelin, E. (1994). Familia, crisis y después. En C. Wainerman (Comp.), *Vivir en familia*. Lozada.
- Jelin, E. (1984). *Familia y unidad doméstica: mundo público y vida privada*. Centro de Estudios de Estado y Sociedad.

- Kuklis de Mallet, G. (2007). *Las escuelas albergues y de fronteras en Malargüe. Un desafío para la educación rural en el siglo XXI*. Gráfica Visual Río Tinto.
- Lacoste, P. (1991). *Los “gansos” de Mendoza. Aporte para el estudio de los partidos provincianos y del modelo conservador, Argentina (1880-1943)*. Centro Editor de América Latina.
- Lanzillota, M. y Folco, M. (2019). Modalidades de escuelas. En F. Fiorucci y J. Bustamante Vismara (Eds.) *Palabras claves en la historia de la educación argentina*. UNIPE: Editorial Universitaria.
- Larrosa, J. (1995). *Escuela, poder y subjetividad*. La Piqueta.
- Lave, J. (2012). Changing Practice. *Mind, Culture, and Activity*, 19 (2), 156-171.
- Lave, J. y Wenger, E. (1991). *Situated Learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Lave, J. (1982). A Comparative Approach to Educational Forms and Learning Processes. *Anthropology & Education Quarterly*, 13 (2), 181-187.
- Levinson, B. y Holland, D. (1996). La Producción Cultural De La Persona Educada: Una Introducción. En F. Levinson, y D. Holland (Eds.), *The cultural production of the educated person*. State University of New York Press (Traducción).
- Ligorria, V. (2020). *Hacer la secundaria en una escuela rural con albergue mixto: experiencias formativas de jóvenes en Córdoba* [Tesis de doctorado, Universidad Nacional de Córdoba].
- Lionetti, L. (2009). Políticas sociales del Estado y la sociedad civil sobre el cuerpo de la niñez pobre en la Argentina (1900-1940). *Anuario del Centro de Estudios Históricos “Prof. Carlos S. A. Segreti”*, 9 (9), 97-116.
- Lionetti, L. (2010). Las escuelas de primeras letras en el escenario social de la campaña bonaerense (1850-1875). *Naveg@mérica. Revista electrónica de la Asociación Española de Americanistas*, (4), 1-21.
- Lionetti, L. (2011). Discursos, representaciones y prácticas educativas sobre el cuerpo de los escolares. Argentina en las primeras décadas del siglo XX. *Cuadernos de historia*, (34), 31-52. <https://dx.doi.org/10.4067/S0719-12432011000100002>

- Lionetti, L. (2018). Sujetos sociales, escuelas y comunidades rurales. Disputas de poder en el escenario de la campaña bonaerense (1810-1875). *Historia y Memoria de la Educación* (7), 47-80.
- Lionetti, L., Civera, A. y Correa Wêrle, F. (Comp.). (2013). *Sujetos, comunidades rurales y culturas escolares en América Latina*. Protohistoria.
- López Albornoz, R. (2002). *La tenencia de la tierra en la provincia de Mendoza y su incidencia en la producción caprina*. Editorial CRICYT.
- López, I. (2015). “Argentinizar” la democracia, defender las instituciones. Notas sobre algunos proyectos legislativos del presidente Roberto M. Ortiz. *Boletín Americanista*, 45 (70).
- Magallanes, J. (2019). Lo que la “Conquista del desierto” no se llevó. Identidad provincial, campo intelectual y memorias indígenas en el sur mendocino. *Runa, Archivo Para Las Ciencias Del Hombre*, 40 (1), 83-99. <https://doi.org/10.34096/runa.v40i1.5524>
- Mamani, A. (2015). Políticas Neoliberales y conflictos territoriales en Malargüe, Mendoza. *Jornadas de Sociología de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNCuyo*, Mendoza, Argentina.
- Mansilla Sepúlveda, J., Rivera Gutiérrez, C., Veliz Burgos, A. y Garrido Osses, S. (2018a). Internados y Alteración del Bienestar del Pueblo Mapuche la Araucanía Postreduccional en Chile 1881-1930. *Fronteiras: Journal of Social, Technological and Environmental Science*, 7, (2), 29-48.
- Mansilla Sepúlveda, J., Huaiquián Billeke C. y Pozo Menares G. (2018b). Infancia mapuche encerrada: internados de las escuelas-misiones en la Araucanía, Chile (1900-1935). *Revista Brasileira de Educação*, 23.
- Mata Olmo, R. (1991). Tierras públicas y colonización en la República Argentina. Estudio de un caso en el desierto de la provincia de Mendoza. *ERIA*, 47-62.
- Maza, J. I. (1991). *Historia de Malargüe*. Facultad de Filosofía y Letras, UN Cuyo.
- Mercado, R. (1997). Procesos de negociación local para la operación de las escuelas. En E. Rockwell (Coord.), *La escuela cotidiana*. Fondo de Cultura Económica.

- Miano, M. (2019). Actores, demandas y articulaciones en la apertura de la primera escuela de alternancia en Argentina. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XLIX (2), 121-152.
- Miano, M. y Lara Corro, E. (2018). Temáticas, geografías y debates en el campo de la pedagogía de la alternancia. *Revista de Investigación Educativa* (27), 60-89.
- Montaña, E., Torres, L., Abraham, E., Torres, E. y Pastor, G. (2005). Los espacios invisibles. Subordinación, marginalidad y exclusión de los territorios no irrigados en las tierras secas de Mendoza, Argentina. *Región y Sociedad*, XVII, (32), 3-32.
- Montenegro, G. (2016). La dimensión religiosa de la sociabilidad escolar. *VIII Jornadas de Investigación en Antropología Social*. Facultad de Filosofía y Letras, UBA 27, 28 y 29 de julio, Ciudad de Buenos Aires, Argentina.
- Moreno, N. (2009). *De Idas y Vueltas* [Documental] 24P Film <https://vimeo.com/37544024>
- Moreno, N. (2015). *Arreo* [Documental] 24P Film. <https://play.cine.ar/INCAA/produccion/6294>
- Muscará, F. (2015). *Política y Educación en Mendoza (1861-1988)*. Universidad del Aconcagua.
- Muzzopappa, E. y Villalta, C. (2011). Los documentos como campo. Reflexiones teórico-metodológicas sobre un enfoque etnográfico de archivos y documentos estatales. *Revista Colombiana de Antropología*, 47 (1), 13-42.
- Narodowski, M. (1994). *Infancia y poder: la conformación de la Pedagogía moderna*. Aique.
- Neufeld, M. R. (1991). Subalternidad y escolarización: Acerca de viejos y nuevos problemas de las escuelas de islas. *Cuadernos de Antropología* (4), 67-97.
- Neufeld, M. R. (1992). Algunas reflexiones acerca de la problemática de las escuelas rurales. *ETNÍA*, (36-37).

- Nicoletti, M. (2004). Controversias y enfrentamientos ante la formación del ciudadano: los informes “Escuelas del Sud” del vocal J.B. Zubiaur y “Los salesianos del Sud” de P. Marabini, sdb, (1906). *Archivum* 23, 105-117.
- Nicoletti, M. (2008). *Indígenas y misioneros en la patagonia. Huellas de los salesianos en la cultura y religiosidad de los pueblos originarios*. Continente.
- Nosiglia, M. (2007). El proceso de sanción y el contenido de la Ley de Educación Nacional n° 26206: continuidades y rupturas. *Praxis educativa*, (11), 113-138.
- Núñez, P. y Báez, J. (2013). Jóvenes, política y sexualidades: los Reglamentos de Convivencia y la regulación de las formas de vestir en la Escuela Secundaria. *Revista del Instituto de Investigaciones de Ciencias de la Educación*, 33, 79-92.
- Ovando, E. y Ramírez, A. (2009). Recuerdos de ceniza- El impacto de la erupción del Quizapú (1932) en Malargüe a través de los testimonios orales. *IX Encuentro Nacional y III Congreso Internacional de Historia Oral de la República Argentina*, Ciudad de Buenos Aires, Argentina.
- Padawer, A. (2008). *Cuando los grados hablan de desigualdad. Una etnografía sobre iniciativas docentes contemporáneas y sus antecedentes históricos*. Teseo.
- Padawer, A. (2010). Tiempo de estudiar, tiempo de trabajar: la conceptualización de la infancia y la participación de los niños en la vida productiva como experiencia formativa. *Horizontes antropológicos*, 16, 349-375.
- Padawer, A. (2017). Temporal dimensions of childhood, youth, and adolescence experiences: A conceptual discussion. *Global Studies of Childhood*, 7 (3) 241-254. DOI: 10.1177/2043610616671067 journals.sagepub.com/home/gsc
- Padawer, A. (2018). Chicas de la colonia: aprender y trabajar en la infancia rural. *Desidades*, (21), 33-45.
- Packer, M., y Greco-Brooks, D. (1999). School as a site for the production of persons. *Journal of Constructivist Psychology*, 12, 133-149.
- Palamidessi, M. (2006). El currículum para la escuela primaria argentina: continuidades y cambios a lo largo de un siglo. En F. Terigi (Comp.), *Diez miradas sobre la escuela primaria*. Siglo XXI Editores.

- Pautassi, P. y Zibecchi, C. (2013). *Las Fronteras del cuidado. Agenda, derechos e infraestructura*. Biblos.
- Petitti, E. M. (2016). La educación primaria en los campos de la provincia de Buenos Aires (1943-1955). *Mundo Agrario*, 17 (34), e002.
- Pierini, M. (2011). Sociedad civil y Estado frente al problema de la escolarización de los niños de las zonas rurales del Territorio Nacional de Santa Cruz: los internados escolares. *III Jornadas Nacionales de Historia Social*, Universidad Nacional de La Plata.
- Pineau, P. (2007). A cien años de la Ley Láinez. Ministerio de Buenos Aires: Ministerio de educación de Educación, Ciencia y Tecnología.
- Plotkin, M. B. (1994). *Mañana es San Perón: propaganda, rituales políticos y educación en el régimen peronista (1946-1955)*. Ariel Historia Argentina.
- Prieto, M. y Abraham, E. (1998). Historia ambiental del sur de Mendoza (siglos XVI al XIX). Los factores críticos de un proceso de desertificación. *Bamberger Geographische Schriften*, 15.
- Puiggrós, A. (1990). *Sujetos, Disciplina y Curriculum en los orígenes del sistema educativo argentino. (1885-1916)*. *Historia de la Educación Argentina*. Editorial Galerna.
- Puiggrós, A. (1992). La educación argentina desde la reforma Saavedra Lamas hasta el fin de la década infame. Hipótesis para la discusión. En A Puiggrós (Dir.), *Escuela, democracia y orden (1916-1943)*. *Historia de la Educación en la Argentina*. Galerna.
- Puiggrós, A. y Bernetti, J. L. (1993). *Peronismo: Cultura política y educación (1945-1955)*. Galerna.
- Puiggrós, A. (2003). *El lugar del saber. Conflictos y alternativas entre educación, conocimiento y política*. Galerna.
- Ramacciotti, K. (2019). Higienismo. En F. Fiorucci y J. Bustamante Vismara (Eds.), *Palabras claves en la historia de educación Argentina*. UNIPE.

- Ramos, J. (1910). *Historia de la instrucción primaria en la República Argentina 1810-1910*. Jacobo Peuser.
- Richard-Jorba, R. (2004). La especialización vitivinícola y el desarrollo del mercado de tierras agrícolas en la provincia de Mendoza (Argentina), 1870-1910. *Anuario Instituto de Estudios Históricos Sociales*, 19.
- Ríos, A. (2007). *Las escuelas nacionales de Mendoza*. Ediciones Educativas.
- Rockwell, E. (1982). *De huellas bardas y veredas: una historia cotidiana en la escuela*. Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del IPN.
- Rockwell, E. (1997). La dinámica cultural en la escuela. En A. Álvarez (Ed.), *Hacia un currículum cultural. La vigencia de Vygotski en la educación*. Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Rockwell, E. (2000). Tres planos para el estudio de las culturas escolares. El desarrollo humano desde una perspectiva histórico-cultural. *Revista Intercooes*, 5 (9).
- Rockwell, E. (2005). La apropiación, un proceso entre muchos que ocurren en ámbitos escolares. *Memoria, conocimiento y utopía. Anuario de la Sociedad mexicana de Historia de la Educación*. Pomares.
- Rockwell, E. (2007). *Hacer escuela, hacer Estado: la educación pos revolucionaria vista desde Tlaxcala*. El Colegio de Michoacán.
- Rockwell, E. (2011a). *La experiencia Etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Paidós.
- Rockwell, E. (2011b). Los niños en los intersticios de la cotidianidad escolar: ¿resistencia, apropiación o subversión? En G. Batallán y M. R. Neufeld (Eds.), *Discusiones sobre infancia y adolescencia: Niños y jóvenes, dentro y fuera de la escuela*. Biblos.
- Rockwell, E. (2018). Temporalidad y cotidianidad en las culturas escolares. *Cuadernos de Antropología Social*, (47). <https://doi.org/10.34096/cas.i47.4945>.
- Rodríguez Enríquez, C. (2005). *La economía del cuidado: un aporte conceptual para el estudio de políticas públicas*. CIEPP.

- Rogoff, B., Paradise, R., Arauz, R.M., Correa-Chavez, M. y Angelillo, C. (2003). Firsthand learning through intent participation. *Annu. Rev. Psychol.* 54,175–203.
- Rogoff, B. y Paradise, R. (2009). Side by side: learning by observing and pitching in. *Ethos*, 37, 102-138.
- Roitman, P. (2019). *Un albergue en la escuela: sentidos comunitarios y prácticas socioeducativas* [Tesis de doctorado, Universidad Nacional de Cuyo]. [https://repositoriosdigitales.mincyt.gob.ar/vufind/Record/BDUNCU\\_7d2c42dad9ae5c21e55025b4026810d8](https://repositoriosdigitales.mincyt.gob.ar/vufind/Record/BDUNCU_7d2c42dad9ae5c21e55025b4026810d8)
- Rojas Cortés, A. (2001). Albergues indigenistas, instituciones totales y socialización en la Sierra Huichola. *Seminario - taller Modelo educativo para albergues escolares indígenas en la zona huichola*, Instituto Nacional Indigenista, Guadalajara, México.
- Rojas Cortés, A. y Durin, S. (2005). El conflicto entre la escuela y la cultura huichola. Traslape y negociación de tiempos. *Relaciones: Estudios de historia y sociedad*, 26, (101), 149-190.
- Rosso, L. (2007) El inspector de escuelas Raúl Díaz: entre el proyecto civilizador para la frontera y sus formas de concreción en el Territorio Nacional del Chaco (Argentina 1900-1909). *Cuadernos Interculturales*, 6 (11), 115-126.
- Santillán, L. (2007). *Trayectorias educativas y cotidianeidad: Una etnografía del problema de la educación y la experiencia escolar en contextos de desigualdad* [Tesis de doctorada, Universidad de Buenos Aires]. <http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/4676>
- Santillán, L. (2009). La crianza y educación infantil como cuestión social, política y cotidiana: una etnografía en barrios populares del gran Buenos Aires. *Anthropologica*, XXVII, (27), 47-73.
- Santillán, L. y Cerletti, L. (2011). Familias y escuelas: repensando la relación desde el campo de la Antropología y la Educación. *Boletín de Antropología y Educación*, 2 (3), 7-16.



- Santillán, L. y Woods, M. (2005). Iglesia y cuestión social: la intervención de la Iglesia Católica en la construcción de demandas de educación, tierra y vivienda en el Gran Buenos Aires. *Revista de Antropología*, 48 (1).
- Sarobe, J. M. (1937). *Hacia la nueva educación: ensayo sobre la escuela y el problema económico social*. Aniceto López Editor.
- Satlari, M. (2004). El estado de bienestar (1918-1955). En A. Roig, P. Lacoste y M. Satlari (Comp.), *Mendoza a través de su historia*. Cooperativa de Trabajo.
- Scharagrodsky, P. (2007). El cuerpo en la escuela. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.869/pm.869.pdf>
- Schoo, S. (2014). Los colegios nacionales en el período fundacional del sistema educativo argentino: incidencias y variaciones locales (1863-1888). *Historia de la Educación*, 15 (2), 37-68.
- Sosa, J. (1950). *Ideas pedagógicas de F. A. Berra*. Ciudadela.
- Sosa de Newton, L. (1980). *Diccionario biográfico de mujeres argentinas*. Plus Ultra.
- Stagno, E. (2011). Los Tribunales de Menores en la Argentina. Antecedentes internacionales e iniciativas nacionales (1933-1943) (335-364) I. Cosse, V. Llobet, C. Villalta y M. C. Zapiola (Eds.). *Infancias: políticas y saberes en la Argentina y Brasil*. Teseo.
- Stawski, M. (2008). *Asistencia social y buenos negocios: política de la fundación Eva Perón (1948-1955)*. [Tesis de Maestría, Universidad Nacional de General Sarmiento]. <https://repositoriodigital.uns.edu.ar/handle/123456789/3144>
- Terigi, F. (2006). Opinión sobre la nueva Ley de Educación. *Boletín del Foro por la nueva Ley de Educación*, (3), 113-118.
- Timmerman, E. (2016). Política petrolera y capitales extranjeros en Mendoza: discusiones y debates durante el gobierno de Arturo Frondizi. *Revista de la Junta de Estudios Históricos de Mendoza*, 3, (15)
- Timmerman, E. (2017). De mercado consumidor a mercado productor: la refinación de petróleo y la venta de nafta durante la década del '20 en Mendoza. *VI Jornadas de la Historia de la Industria y los Servicios*, Universidad de Buenos Aires.

- Tedesco, J. C. (2003). *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1945)*. Siglo XXI Editores.
- Thisted, S. (2018). *Construcciones de alteridades y escuela primaria La educación escolar e infancia indígena y migrante en la configuración de la educación pública argentina (1880-1930)* [Tesis de doctorado, Universidad de Buenos Aires]. <http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/10700>
- Teobaldo, M. y García, A. B. (2000). La consideración ‘del otro’ en el imaginario de los docentes de escuelas rurales de la Patagonia norte. En M. Teobaldo (Dir.), *Sobre maestros y escuelas. Una mirada a la educación desde la Historia, Neuquén (1884-1957)*. Arca Sur.
- Teobaldo, M. (2011). ¡Buenos días, Sr. Inspector! Historia de los inspectores escolares en la Patagonia Norte: Río Negro y Neuquén. Perfil y funciones (1884-1962). Editorial de la FFyH UNC.
- Torres, L. M., Pessolano, D. y Sales R. G. (2014). Procesos de avance territorial del capitalismo en Mendoza (Argentina): transformaciones en la ganadería al quiebre del siglo XXI. *Territorios*, (30), 39-67.
- Torres, G. (2014). Iglesia Católica, educación y laicidad en la historia argentina. *Historia da Educacao*, 18 (44), 165-185.
- Tosoni, M.; Lema, S. (2012). Una escuela de sectores populares: entre el cuidado y la educación. *VII Jornadas de Sociología de la UNLP*, La Plata, Argentina.
- Trilla, J. (1985). *Ensayos sobre la escuela. El espacio social y material de la escuela*. Laertes.
- Tyack, D. y Cuban, L. (1995). *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas*. Fondo de Cultura Económica.
- Vázquez Bernal, K. (2019). Modernizar al indio michoacano. El proyecto educativo del Internado Indígena de Paracho “Vasco de Quiroga” (1935-1972). Universidad Pedagógica Nacional Unidad 16 y Silla vacía Editorial.
- Veiga-Neto, A. (2000). Espacios que producen. En S. Gvirtz (Ed.), *Textos para repensar el día a día escolar*. Santillana.

- Vera, M. (1992). *Historia del departamento de Malargüe*. Gobierno de Mendoza (Serie Investigaciones N° 5).
- Vigarello, G. (2005). *Corregir el cuerpo. Historia de un poder pedagógico*. Nueva visión.
- Viñao Frago, A. (1993). Del espacio escolar y la escuela como lugar: propuestas y cuestiones. *Historia de la Educación, XII-XIII*, 17-74.
- Wagner, L. (2014). *Conflictos socioambientales. La megaminería en Mendoza, 1884-2011*. Universidad Nacional de Quilmes.
- Willis, P. (1988). *Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de clase obrera*. Akal

### **Fuentes citadas**

- Actas de la Conferencia sobre el Analfabetismo. (1934). *El Monitor de la Educación Común* (743).
- Actas de sesiones de la Cámara de Senadores, Congreso de la Nación (24/06/1937)
- Actas de sesiones del Consejo Nacional de Educación (1906). *El Monitor de la educación Común* (403).
- Actas de sesiones del Consejo Nacional de Educación (1910) tomo n°7, año 3.
- Actas del Congreso Pedagógico (1883). *El Monitor de la Educación Común* (42).
- Actas del Congreso Pedagógico (1883). *El Monitor de la Educación Común* (43).
- Alonso, E. (1942). Refugio Escolar para hijos de jornaleros rurales. *El Monitor de la Educación Común*, (838, 839, 840).
- Anales del Primer Congreso Pedagógico de Cuyo (1940) Sala Pedagógica de San Rafael.
- Avellaneda, N. (1867 [1877]) “Sobre la fundación de una Escuela en el Partido de Tordillo” En A. Prado y Rojas (Comp.) Nueva recopilación de Leyes y Decretos de la provincia de Buenos Aires. Buenos Aires: Mercurio.

Berra, F. (1888). Las granjas-escuelas y los internados. *El Monitor de la Educación Común* (142).

Carrizo, J. (1922). Internados en los Territorios. *El Monitor de la Educación Común* (599).

Circular n° 23 Organización de pequeños internados (1941). *El Monitor de la Educación Común* (823).

Comisión Nacional de Educación (1885) *Censo Escolar Nacional de la República Argentina*. Buenos Aires: Talleres de la Tribuna Nacional.

Construcción de Edificios Escolares (1909). *El Monitor de la Educación Común* (56).

Creación de escuelas, ley 4874 (1924). *El Monitor de la Educación Común* (619).

Cuerpo Médico Escolar (1942) Circular N° 1. Mendoza: Dirección General de Escuelas.

de la Fuente, D. G. (1872). *Primer censo de la República Argentina: Verificado en 1869*. Buenos Aires: Imprenta del Porvenir.

Decreto Nacional 3.864 de 1945. Reglamentación de la Ley n° 12.558 sobre Sanidad Escolar, 23 de Febrero de 1945.

Díaz, R. (1892). Informe del Inspector de Territorios Nacionales Don Raúl B Díaz. *El Monitor de la Educación Común* (214).

Díaz, R. (1916). Informe. *El Monitor de la Educación Común* (524).

El Congreso Pedagógico decidió celebrar nuevas sesiones. (24 de diciembre de 1939). *Diario Los Andes* p. 6

El hogar-escuela Alberto R. Maggi (1940). *El Monitor de la Educación Común* (805).

Escuela Hogar de El Bolsón (1942). *El Monitor de la Educación Común* (829/830).

Escuelas Primarias (1949) Ministerio de Educación, CNE

Exp. 2.341-M (1916). *El Monitor de la Educación Común* (520).

Exp. 3259 - M. - 1924 (1929). *El Monitor de la Educación Común* (678).

Giménez Puga, F. (1940). Guía de Mendoza. Kraft.

Gómez Palmés, E. (1942) Discurso del señor subsecretario de Justicia e Instrucción Pública y presidente de la Comisión Nacional de Ayuda Escolar, doctor Enrique Gómez Palmés, pronunciado el 6 de enero en el acto de inauguración de la Escuela Hogar de “El Bolsón” en el Territorio Nacional de Río Negro, Sección Informaciones Ministeriales, Ministerio de Justicia e Instrucción Pública de la Nación Argentina, n° 23.

Historiales de la escuela. Periodos 1988/1989; 1988/1989; 1990/1991; 1991/1992; 1992/1993;

Historias de Vida. Delmira Muñoz (agosto de 2019). *Ser y Hacer de Malargüe*.

Historias de Vida. José García (2019). *Ser y Hacer de Malargüe*.

Historias de Vida. Josefa Visedo (abril de 2014). *Ser y Hacer de Malargüe*.

Historias de Vida. Romeril Segundo Moya (septiembre de 2013). *Ser y Hacer de Malargüe*.

Hoy realizará su última sesión el Congreso Pedagógico. (23 de diciembre de 1939). *Diario Los Andes* p. 9

INDEC (2010) Mapas temáticos Censo 2010. Provincia de Mendoza por departamento. Densidad de población. <https://sig.indec.gov.ar/censo2010>.

Instrucciones para el cumplimiento del plan de armonización que realizan las escuelas primarias nacionales y provinciales (1933). *El Monitor de la Educación Común* (730).

Internatos Rurales (1888). *El Monitor de la Educación Común* (135).

Ley Nacional de Educación Común e Instrucción Primaria, Media y Especial. Proyecto del Poder Ejecutivo de la Nación (1939). *El Monitor de la Educación Común* (800).

Ley n° 12.558 de 1938. Creación de la Comisión Nacional de Ayuda Escolar, 30 de Septiembre de 1938.

Ley n° 26.206 de 2006. Ley de Educación Nacional, 14 de Diciembre de 2006. Ley n° 37 de 1897. Ley de Educación Común de la Provincia de Mendoza, 16 de Enero de 1897

Ley n° 4874 de 1905. Ley de Escuelas elementales, infantiles, mixtas y rurales en las provincias, 30 de Septiembre de 1905.

Ley n° 6970 de 2002. Ley de Educación Pública Provincial de Mendoza, 3 de Enero de 2002

Libro de Actas de Inspección, documentación institucional. Periodos: 1964-1982 y 1990.

Libro de Actas Reuniones Personal, documentación institucional. Periodo 29/08/1983 a 12/3/1987.

Memoria del Estado de la Educación Común en la Provincia de Mendoza durante el año de 1883 (1884). Imprenta El Constitucional.

Ministerio de Agroindustria y Tecnología de Mendoza. (2013). Sistema Estadístico Municipal. Malargüe. DEIE.

Ministerio de Asuntos Técnicos- Presidencia de la Nación (1947) *IV Censo General de la Nación*. Buenos Aires: Dirección Nacional de Servicio Estadístico.

Ministerio de Economía, Dirección Nacional de Asuntos Provinciales. (2018). Mendoza. Informe sintético de caracterización socio-productiva.

Ministerio de Educación de la Nación. DINIECE (2015). Panorama de la Educación Rural en Argentina. Temas de Educación. *Boletín* (12).

Monsegur, S. (1940). La acción educacional en el territorio de La Pampa. *El Monitor de la Educación Común* (805).

Nota de Ildegonda Merlo, Encargada de Comedores al director de la escuela N° 59 Peregrina Cantos, Don César Gil, 17 de junio de 1942.

Paiva, L. (1921) Informe anual de la Sección Octava de la Inspección de Territorios. *El Monitor de la Educación Común* (585).

Planilla de Calificaciones Anuales, documentación institucional, 1968/1969.

Presupuesto General de Gastos y Cálculo de Recursos de la Educación Común de la Provincia de Mendoza. (1884). El Constitucional

- Proyecto de Programas de Escuelas Hogares de la Comisión Didáctica (1941). *El Monitor de la Educación Común* (827).
- Proyecto de Reglamento para Escuelas Albergues (Resolución DGE 421/88).
- Proyecto Educativo Institucional, documentación institucional, 2011.
- Quedó inaugurado en San Rafael el Primer Congreso Pedagógico de Cuyo. (21 de diciembre de 1939). *Diario Los Andes*.
- Ramírez, Pena y Berra (1882) Informe acerca del Congreso pedagógico Internacional Americano de Buenos Aires. En *Anales del Ateneo*. Año 1 Tomo 2, número 12. Montevideo Uruguay.
- Ratto, L. (1935). Aldeas Escolares. *El Monitor de la Educación Común* (753).
- Ratto, L. (1938). El gran problema de la niñez desnutrida. *El Monitor de la Educación Común* (792).
- Resolución n° 71/2000 Dirección General de Escuelas de la Provincia de Mendoza.
- Resoluciones de la Dirección General de Escuelas, del 6/07/1938 al 10/08/1939. Número Libro copiator en el Archivo Histórico de Mendoza: 45.
- Resoluciones de la Dirección General de Escuelas. Desde el /8/1939 al //1940. Número Libro copiator en el Archivo Histórico de Mendoza: 46.
- Resumen de la obra realizada por el Consejo Nacional de Educación desde el 19 de noviembre de 1933 hasta el 1 de noviembre de 1937 (1937) *El Monitor de la Educación Común* (779).
- Reunión Anual de Inspectores de Territorios (1926) *El Monitor de la Educación Común* (639).
- Sosa, E. (1919). Informe presentado por el Inspector. *El Monitor de la Educación Común* (564).
- Vera Peñaloza, R. (1932). La escuela en acción. Cómo viven los niños que concurren a las escuelas de la Puna en el territorio de Los Andes y N.O de Jujuy. *El Monitor de la Educación Común* (715).
- Villanueva, F. (1924). Escuelas Ambulantes. *El Monitor de la Educación Común* (613).