

CONSIDERACIONES SOBRE LA "ESCUELA REAL"

Instituciones de formación docente en Argentina, provincia de Buenos Aires, 1930-1943

PAOLA VARELA

Resumen:

Actualmente muchos actores en la sociedad argentina consideran que, en comparación con el sistema educativo existente, la enseñanza de años anteriores se caracterizó por un mayor disciplinamiento en las aulas; de esta forma, desde algunos estudios de la historia de la educación, se entiende que las instituciones encargadas de formar a los futuros maestros de la nación eran ámbitos dominados por el orden. Este trabajo, a partir de los registros de una escuela normal y un colegio nacional de dos localidades de la provincia de Buenos Aires, intenta realizar una primera aproximación hacia la cotidianeidad de la práctica escolar, en las instituciones formadoras de maestros en la Argentina de los años treinta.

Abstract:

At present, many participants in Argentine society believe that, compared with the existing educational system, teaching in years past was characterized by greater classroom discipline. Studies on the history of education have transmitted the idea that the institutions in charge of educating the nation's future teachers were settings dominated by order. This article, based on the records of a school of education and a national school at two locations in the province of Buenos Aires, attempts to address the daily practices in the institutions that educated Argentina's teachers in the 1930s.

Palabras clave: historia de la educación, formación de profesores, práctica educativa, Argentina.

Keywords: history of education, teacher education, educational practice, Argentina.

Paola Varela es becaria de Posgrado del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET)/ Instituto de Estudios Histórico-Sociales "Profesor Juan Carlos Grosso". Calle Pinto 348, CP 7000, Tandil, provincia de Buenos Aires, Argentina. CE: varelapaola@gmail.com

*Agradezco infinitamente los numerosos aportes de Lucía Lionetti a mi investigación, la cual, sin ella, no hubiese sido posible. Además, quisiera agradecer los comentarios realizados por los evaluadores de esta revista.

Introducción

Existe una corriente de opinión mayoritaria entre los analistas de la educación argentina que argumenta que la escuela experimenta una crisis nunca vista, que la separaría de lo que fue la institución escolar en años anteriores. Esta crisis, según la mayoría, se habría iniciado con los últimos gobiernos de facto, agravándose con las políticas educativas delineadas por un “Estado neoconservador”. Con títulos tan sugerentes como *¿Para qué sirve la escuela?* (Filmus, 1994), *La tragedia educativa* (Jaim, 1999), *La quiebra del sistema educativo argentino* (Márquez, 1995) o *La escuela vacía* (Tenti, 1993), lo que se arguye es que la “calidad educativa” de las escuelas ha disminuido, de la mano de una creciente crisis socioeconómica. De este modo, se sostiene que las familias demandan de la escuela funciones de contención social, para las cuales los docentes no están preparados. A esta situación, se le sumaría el problema de una conflictividad social en aumento, responsable de que los alumnos provoquen un continuo des-arreglo en una institución que se suponía ordenada.

Estas perspectivas suponen necesariamente una comparación con una escuela anterior a la actual, considerada modelo: se ha cristalizado un discurso que presume un pasado mítico, en el que ésta era ámbito de orden, en donde la autoridad de los docentes y directivos implicaba una relación asimétrica con sus subordinados (los alumnos) y en donde la disciplina era impuesta, sin necesidad de consenso. Según este enfoque, las funciones únicas de la escuela eran las de transmitir conocimientos a los estudiantes y formarlos en los valores morales “correctos” y altruistas.

Este discurso sobre esa escuela –modelo de antaño–, no sólo es propuesto desde varios analistas de la educación; también es enunciado por los sujetos que pasaron por sus aulas de los años veinte y treinta en Argentina. Los testimonios orales¹ aluden a un pasado en el que se iba a la escuela solamente “para aprender”, los docentes eran “rectos” e instruidos, se mantenía un “orden” y una disciplina incuestionables y donde la autoridad se consideraba una relación asimétrica, de imposición, y la institución escolar un ámbito donde no entraba el conflicto social, el cual, de todos modos, se visualiza como de menor magnitud en comparación con la “caótica” realidad actual.

De esta manera, se entiende que la formación misma de los docentes de antaño era distinta. Los profesores de antes “sabían”, es decir, manejaban a la perfección los conocimientos que debían transmitir a sus alumnos y “daban *el ejemplo*” con su conducta. Otra vez, esta opinión es compartida

por algunos investigadores de la historia de la educación. Se ha tendido a presentar a las escuelas normales, una de las instituciones de enseñanza de aquel entonces, como ámbitos encargados de "vigilar" cuidadosamente los procesos de aprendizaje de los futuros maestros incluso su comportamiento (Van der Horst, 1999). El normalismo suponía una cierta transmisión de contenidos normativos –esto es, valores, gestos, actitudes– basada en el orden, la disciplina, la higiene, el amor por el saber y la moralidad de las costumbres. Los maestros debían constituirse en los modelos de conducta de sus respectivas comunidades, motivo por el cual debían cuidar su comportamiento tanto en la esfera pública como en el ámbito privado.

Ahora bien, por otra parte, debe entenderse que existe una distancia importante entre los mecanismos que intentan vigilar y dominar a los sujetos y las resistencias o trasgresiones de los sujetos a quienes se intenta someter. Tal tensión ayuda a comprender la brecha entre la efectivización del control social y los modos de resistencia, impugnación y negociación (Chartier, 1996). Según sostiene Elsie Rockwell, las normativas educativas emanadas del poder central no se traducen de manera directa a la práctica, pasan necesariamente por el tamiz de la "escuela cotidiana". En dicho proceso se entremezclan las significaciones que de ellas hacen alumnos, maestros, directivos... todo un sinfín de personajes inscritos en la dinámica de sus propias instituciones, conformadas, a su vez, a partir de determinado contexto socio-histórico (Rockwell, 1995).

Pero acercarse a la *escuela real* de los años treinta en la Argentina es una tarea bastante compleja. Para ello, obviamente, no puede optarse por una aproximación etnográfica. Así, los archivos existentes en las instituciones formadoras de maestros aparecen como una solución posible para tratar de captar en algunos aspectos el "pulso" de estos ámbitos –con su repertorio de acciones donde intervienen la negociación y la transacción factibles de realización en el seno de las relaciones sociales (Revel, 2005; Cerutti, 1995). No obstante, la fragmentación es el rasgo característico de estos documentos, puesto que su conservación depende única y exclusivamente de la buena voluntad de las autoridades de las instituciones y de un espacio físico que pueda disponerse para albergarlos. No existe ningún organismo del gobierno central que haya recopilado el registro de las actividades diarias de las escuelas normales o de los colegios nacionales existentes en este periodo.

Por tanto, para acceder a la cotidianeidad de dichas instituciones se optó por los registros que aún se conservan en dos instituciones formadoras

de maestros de la provincia de Buenos Aires: la Escuela Normal de Tandil y el Colegio Nacional de Azul. En estos archivos se encuentran libros copiadores, actas de profesores y expedientes varios; a su vez, para el caso de Tandil, estos documentos fueron cruzados con escritos de la prensa local.

Como podrá observarse en el presente trabajo, el ideal normativo sobre la conducta de los docentes, que se construyó desde la prescriptiva educativa, no evitó que se desplegara en las instituciones analizadas una multiplicidad de actitudes y comportamientos ajenos al modelo del “buen educador”.² A lo anterior debe agregarse que ese ideal normativo fue compartido por gran parte de la comunidad en la que se desarrollaban dichos establecimientos de enseñanza; esto hacía que ante determinadas situaciones, las familias intentaran presentarse como garantes del orden institucional, haciendo pública su opinión mediante la presentación de numerosas quejas ante directivos y docentes o ante la prensa local, toda vez que los sujetos implicados en la formación de los futuros maestros se apartaran de las pautas de conducta consideradas ideales.³

Los años treinta en la Argentina.

Crisis político- económica y agenda educativa

Desde el punto de vista de la economía, la Argentina asistió a un periodo de fuerte crisis durante los años treinta (especialmente durante la primera mitad de la década), íntimamente vinculado con el curso del mercado internacional. A partir del “crack de Wall Street”, en 1929, la debacle, que comenzó siendo estadounidense, se convirtió en una evidente crisis del mundo capitalista.⁴ Los efectos de la crisis en Estados Unidos y en otros países se evidenciaron en la retracción de las economías dentro de las fronteras nacionales, el fortalecimiento de las barreras proteccionistas, el abandono del patrón oro y el estímulo a acuerdos de comercio bilaterales, en reemplazo de los multilaterales (Korol, 2001). En Argentina la crisis tuvo un gran impacto debido a la caída de los precios y de las exportaciones de carne y cereales, fuente importante de ingresos del Estado, dificultad a la que se sumaron los obstáculos para obtener capital y divisas. A su vez, el país asistió al fenómeno global de la gran desocupación. A pesar de que en los primeros años de la década de los treinta los gobiernos argentinos emprendieron medidas ortodoxas para tratar de sobrellevar la difícil coyuntura que se les presentaba, fue imposible retornar sin cambios al modelo agroexportador, hasta entonces el principal promotor del desarrollo del

país. Las políticas económicas estatales a lo largo de la década fueron llevando al crecimiento progresivo de la intervención del Estado en la economía y sociedad (Gerchunoff y Llach, 1998; Romero, 2001; Korol, 2001).

Por otro parte, desde el punto de vista político, Argentina experimentó el primer golpe de Estado de su historia. El 6 de septiembre de 1930 el presidente democráticamente electo, Hipólito Yrigoyen, debió abandonar el gobierno. El golpe estuvo dirigido por José Félix Uriburu y Agustín P. Justo, ambos militares retirados. Desde ese momento, dos proyectos políticos entraron en conflicto: fundar un nuevo orden político –que era la propuesta de los círculos uriburistas, propulsores de un nuevo tipo de organización de la sociedad: el corporativista– o sanear la democracia considerada en decadencia. Esta segunda línea se impuso a partir de 1932, cuando Agustín Justo se convirtió en primer mandatario, gracias al combinado apoyo de conservadores, socialistas independientes, nacionalistas y numerosos sectores de las fuerzas armadas y de la iglesia católica.⁵

Esta década se caracterizó en cierta medida por el regreso de los conservadores al poder –luego de más de una década de dominio del Partido Radical, en el concierto nacional– y por el surgimiento de la iglesia católica y las fuerzas armadas como nuevos actores en la vida política. Lo expresado anteriormente, no obstante, no implica que este periodo de la historia argentina deba entenderse como una totalidad homogénea. María Dolores Béjar dice al respecto:

Los trabajos de historia política más tradicionales se han orientado hacia la narración de acontecimientos y el registro de las acciones de sus protagonistas –sean grupos, partidos o individualidades– en términos de conductas guiadas por determinadas motivaciones que les son asignadas *a priori*. Las más comunes son la defensa de la libertad, de la democracia o de lo nacional y popular; en el caso inverso, la instrumentación del autoritarismo, la corrupción y el fraude. [...] En las explicaciones que han tomado esta perspectiva, el año 1930 se presenta como un hito clave: el fin de una etapa. [...] El golpe, la crisis económica y el fraude quedan registrados como eslabones de una misma cadena: la oligarquía terrateniente ligada al imperialismo británico decidió recuperar el control del gobierno que ostentaban los radicales para dar una salida a la crisis que no afectara sus intereses. El derrocamiento de Yrigoyen sirvió para subordinar las demandas populares a los intereses de la oligarquía, y el fraude impidió que las clases dominantes volvieran a perder el control del Estado. Las fuerzas conservadoras, incapaces

de competir electoralmente con el radicalismo, decidieron recurrir a la violencia para preservar su condición de clase gobernante (Béjar, 2005:12).

Béjar sostiene que los estudios que se han salido de los márgenes de estas interpretaciones tradicionales han sido los que han investigado temas específicos del periodo, como el nacionalismo, la Iglesia católica y el ejército, el movimiento obrero y personalidades políticas de la época. Puede decirse que si bien en líneas generales en los años treinta existió esa doble crisis político-económica, a la que ya se ha hecho referencia, esta interpretación debe ser matizada a la luz de los diversos acontecimientos.

Los conservadores tuvieron muchas diferencias y pujas al interior de sus partidos y no lograron hacerse del poder en todas las zonas del país.⁶ A modo de ejemplo, pueden consultarse las experiencias de gobierno del Partido Demócrata Progresista en la provincia de Santa Fe, de la dirección radical⁷ de la provincia de Córdoba (a cargo de Amadeo Sabattini) y de Tucumán (con Miguel Campero), en donde el conservadurismo se encontró en la oposición (Romero, 2001; Zanatta, 2005; Parra, 2007); los radicales también fueron una fuerza heterogénea en algunas provincias. El fraude, que ha sido visto como el elemento característico de los gobiernos provinciales y nacionales de esta década, aunque efectivamente fue utilizado como estrategia por los grupos dirigentes, no fue una variable constante en todos los años ni en todas las regiones (Béjar, 2005; Parra, 2007). Cabe agregar, para matizar la interpretación de la tajante división conservadores/oposición, que si bien la restauración de los conservadores en el poder se hizo efectiva, no todos los actores que se definían a sí mismos como tales compartían iguales proyectos: por ejemplo, como lo muestra Béjar, el partido conservador bonaerense evidenció permanentes conflictos en su interior, revelando la característica inestabilidad de los diversos gobiernos de la provincia a lo largo del periodo. De este modo, tres gobernadores pasaron por Buenos Aires sin finalizar su mandato: Federico Martínez de Hoz, Manuel Fresco y Rodolfo Moreno. Al eliminar a la oposición en la competencia electoral, se “exacerbó la competencia en su seno” (Béjar, 2005:15-16).

A su vez, el golpe de Estado de 1930 tampoco debe visualizarse como acto de unos personajes sombríos y antidemocráticos ya que de hecho contó con gran apoyo popular y tenía el objetivo de sanear las instituciones dañadas, ya fuera a partir de los proyectos de Uriburu o de Justo.

Puede hallarse un sugestivo análisis en la obra de Finchelstein, que profundiza sobre el proyecto uriburista y el culto a la figura de este militar, luego de su muerte. Según el autor, para muchos de los actores partícipes del *coupe d'État*, dicho movimiento fue considerado una revolución que les prometía una "revisión de los valores éticos de la nacionalidad" (Finchelstein, 2002:33).

En este contexto de redefinición del régimen republicano y de crisis institucional, el proyecto político de la década intentaba reeducar a los ciudadanos para que el destino de la nación no volviera a caer en manos de una tendencia política manejada por una figura tan demagógica como se creía a Yrigoyen. Según afirma De Privitellio respecto del proyecto que se hallaba de fondo entre la mayoría de los golpistas de 1930:

El objetivo proclamado [...] era la restauración de un régimen democrático e institucional que estaría siendo violentado por el presidente. [...] Se impugnaba al gobierno afirmando los mismos principios que lo sostenían, incluyendo la Constitución liberal y la reforma de Sáenz Peña [...] Dado que buena parte de la oposición compartía la convicción sobre el rol pedagógico que debían cumplir la ley electoral y, fundamentalmente, los partidos, pero sostenía que esta apuesta reformista a favor de la creación del sufragante esclarecido aún no se había cumplido, el razonamiento sólo podía responsabilizar del fracaso a la demagogia de la UCR [Unión Cívica Radical] y a Yrigoyen. [...] este diagnóstico crítico [...] sin embargo, dejaba abierta la puerta a una posible redención. La condición era evidente: el fin de la "demagogia personalista" (De Privitellio, 2001:105-107)

En cuanto al plano educativo, puede decirse que el sistema de enseñanza nacional continuó funcionando bajo la premisa de que debía tener como mayor propósito la socialización política de los futuros "patriotas", tal como se había proyectado desde su origen. Así, en las páginas de *El Monitor de la Educación Común*, órgano del Consejo Nacional de Educación, se afirmaba:

1-La Escuela Argentina, desde los primeros grados hasta la Universidad, debe proponerse *desarrollar en los argentinos la convicción fervorosa de que el destino manifiesto de su nacionalidad consiste en consumir una civilización propia, de carácter eminentemente democrático*, heredera de los valores espirituales rectificadas

de la civilización occidental [...]. 2-Como consecuencia [...] la Escuela Argentina se propone contribuir *a la formación de una raza capaz de realizar el destino manifiesto de la nacionalidad* [...]. 3-El educador argentino debe contribuir a la *formación de un tipo humano resistente a la fatiga y a la enfermedad*, sereno y pronto al peligro, y apto para el trabajo [...]. 4-La Escuela Argentina debe proponerse educar la personalidad psíquica de nuestro niño en función del ideal colectivo [...] (*El Monitor de la Educación Común*, septiembre-diciembre de 1930) (cursivas de la autora).

Este ideal de socialización política se revestía de mayor interés a los ojos del proyecto político de la época, deseoso de reeducar a los ciudadanos en las reglas de la democracia, como ya se comentó anteriormente. El modelo de educación pública continuó siendo cuestionado por lo inacabado de su tarea, por no retener a los alumnos en las aulas y por no erradicar el analfabetismo. Tal parece que una de las razones de ese fracaso, según expusieron algunas voces, estaba en el carácter enciclopédico de su formación. La tensión entre la denominada “educación humanista” o enciclopédica y la “educación para el trabajo” atraviesa todo el periodo.⁸ Numerosas voces intentarían terminar con la “enseñanza afrancesada”, la cual, según consideraban, no preparaba al niño en las aptitudes que en el futuro necesitaría para desenvolverse en la vida adulta.⁹ Muchos de los entusiastas de la orientación práctica de la escuela se contaban entre los educadores admiradores de las ideas de la “Escuela Nueva”. Un artículo publicado en *El Monitor* sostenía:

La escuela vieja, aislada y egoísta sin espíritu social no cumple su verdadera misión. ¿Cuál es la finalidad de ella? ¿Qué es lo que persigue? Todos lo conocemos: enseñar a leer, escribir, contar y algunos rudimentos de la ciencia. En una palabra, su labor es sólo instructiva bien o mal dirigida, pues ella consiste en llenar conocimientos a fuerza de la memoria, considerando al niño como un tonel vacío que debe llenarse, sin tener en cuenta que es una máquina con actividades, energías, tendencias y aptitudes que necesitan cultivar [...] para convertir en un capital activo, antes de que se enfríen y se marchiten. Con esta enseñanza que se suministra a fuerza de memoria quedan adormecidas y atrofiadas todas esas actividades infantiles, convirtiéndose [...] en un ser pasivo, en un recipiente, sin actividad ni iniciativa.

Ahora refiriéndome a la función social de esta escuela, no la cumple, no prepara como miembros futuros de la sociedad democrática. En ella no existe ese espíritu social, al que se debe la falta de organización social en el período post-escolar. [...] En efecto, la escuela es el mejor órgano de la unión social; es el medio más educativo por excelencia; porque más que el hogar y el medio social en el que vive, ofrece al niño buenos ejemplos de acción (*El Monitor de la Educación Común*, septiembre de 1932, núm. 717).

Bajo ese argumento se volvió a arremeter con un modelo de escolarización que considerara la diversidad regional y un tipo de educación más práctica. Atender la diversidad o imponer la homogeneidad fue nuevamente un tema que se instaló en el debate y en la opinión pública. Bajo ese diagnóstico fue posible reconsiderar las funciones de la escuela a la que ya no solo parecía que le competía la estricta tarea alfabetizadora. El escenario de aquella realidad social, con una situación de crisis y de inestabilidad, hacía necesarios los ingentes esfuerzos de las instituciones estatales y sus políticas asistencialistas. La escuela fue estimada como un ámbito propicio para hacer aquella labor con los "niños débiles" más expuestos a los males de esa sociedad. Esa población en doble riesgo de debilidad, por ser menor de edad y por su enfermiza condición según los cánones de "normalidad" fijados por la medicina, debía ser rescatada por el accionar de la escuela para convertirlos en futuros ciudadanos de bien. En ese sentido, las políticas estatales de aquellos años, que apelaron al discurso higienista, reforzaron lo que se hacía desde la década precedente y, en cierto sentido, se adelantaron a lo que fue presentado como la novedad de la era peronista.

Pero el disenso no quedó allí. El escenario político, asaltado por la crisis de la gobernabilidad liberal y sus instituciones y por el reposicionamiento de los sectores conservadores hizo posible que el debate librado por una escuela con enseñanza religiosa, o una laica, adquiriera una nueva significación. Si efectivamente no puede afirmarse que esa escuela laica impuesta en la Argentina de fines del siglo XIX erradicó de su enseñanza los preceptos de la moral cristiana, es cierto, por otra parte, que los sectores católicos consiguieron una mayor impronta política a tal punto que, en muchas provincias (entre ellas la de Buenos Aires), se impuso la enseñanza del culto católico en horario escolar, pese al artículo 8 de la Ley 1420 de Educación Común, la cual, desde 1884, prohibía la enseñanza religiosa en las

escuelas durante las horas de clase. La iniciativa del nuevo presidente electo Ortiz, en 1939, de establecer una ley nacional de educación común para todos los niveles educativos –para lograr una mayor uniformidad en todo el territorio argentino (objetivo que no había podido alcanzar la Ley 1420) y para frenar ese avance católico, defendiendo el bastión de la laicidad en la escuela pública– quedó finalmente en el intento.

En definitiva, cabe reconocer que las políticas educativas de los años treinta no consiguieron imponerse de modo unívoco en este periodo y, simultáneamente, fueron materia de disenso y de debates permanentes.

Discursos sobre maestros: los sacerdotes del sistema educativo

La escuela pública nacional fue ideada para cumplir con la misión republicana de formar al ciudadano (Lionetti, 2007). Desde este discurso educativo se entendía que los niños eran el futuro de la nación y que al ser la naturaleza infantil sumamente flexible, era susceptible de ser modificada (Cunningham, 1995). De este modo, la educación común, gratuita y obligatoria (consagrada a través de la Ley de Educación 1420 en Argentina) contribuía a los intentos estatales de conformación de una nación homogénea. A su vez, se esperaba que las enseñanzas transmitidas en las aulas de las escuelas primarias no sólo llegaran a los niños, sino también que tuvieran cabida en sus hogares. Así aparecía esta intención en las palabras del educador Pablo Pizzurno, en un libro de texto para escuelas que tuvo una gran acogida en el país:

Fuera de las grandes ciudades, en las pequeñas poblaciones y en las campañas, no llega, con frecuencia, a los hogares más libro que el usado por el niño obligatoriamente en la escuela, vale decir, el de lectura. Pensé entonces que éste debía presentarse como vehículo, el mejor hasta por su acción constante, repetida, para introducir en el hogar ciertas nociones o sugerencias que los adultos de la familia, padres o hermanos mayores del escolar, tal vez nunca recibieron y que pueden serle útiles. Ello servirá, en el mejor de los casos, para recordarlas y obtener más seguramente la cooperación de la familia en la obra de la escuela sobre puntos de tanta trascendencia como son los que afectan a la salud y a la conducta (Pizzurno, 1931: prefacio).

Si las escuelas primarias se consideraban fundamentales como formadoras de futuros ciudadanos desde el proyecto educativo estatal, igual interés le

cabía a los asuntos vinculados con las instituciones formadoras de maestros: las escuelas normales y los colegios nacionales con orientación al magisterio. La política de profesionalización de los docentes (más allá de anteriores ensayos fallidos) fue paralela al proceso de conformación del Estado nacional en Argentina; su puntapié inicial estuvo dado con la creación de la escuela Normal de Paraná, en 1870, durante la presidencia de Domingo Sarmiento (gran impulsor de la educación en el país), que se convirtió en un modelo de establecimiento académico. A fines del siglo XIX y principios del XX (momento fundacional del sistema educativo argentino) el maestro era visto como un agente de modernización, puesto que estaba encargado de transmitir saberes y valores nacionales a los pequeños en todas las regiones del país. De ahí que la formación de los maestros comenzara a ser visualizada como una tarea de suma importancia: según Sarmiento la difusión de las escuelas normales sería una conquista para la educación pública, pero también una tarea ardua. En palabras de Nicolás Avellaneda, quien fuera Ministro de Justicia e Instrucción Pública durante la presidencia anterior: "*El maestro no se improvisa; él debe ser formado para desempeñar su elevada misión como instructor de la mente y de la conciencia del pueblo representado por el niño, que sus lecciones convertirán en hombre libre, inteligente y útil*" (citado en Fesquet, 1974) (cursivas de la autora).

Los maestros debían reunir cualidades de excelencia en cuanto a la "preparación científica" (esto es, respecto de los saberes de las diversas disciplinas), la práctica docente y la conducta moral; el orden desempeñaba un rol central en tanto se buscaba imponer un sistema determinado de relaciones de poder y de autoridad, al tiempo que confería un "deber ser" para sus miembros. El aspirante a maestro debía reunir cuatro tipos de cualidades: físicas, intelectuales, morales y profesionales. En cuanto al físico, el alumno-maestro debía tener una estatura no muy baja, buen volumen de voz, adecuada dicción, un porte serio y modales serenos. Las razones de ello se encontraban en que, debido a la naturaleza de la labor docente "el maestro debe alcanzar un desarrollo y fortaleza física que le permita resistir el continuo desgaste de energías" (Chavarría, 1947:129-134). Respecto de los aspectos intelectuales, el futuro docente debía desarrollar su atención y su memoria con el fin de cultivar su inteligencia. Los rasgos morales eran fundamentales en el desarrollo de su personalidad, puesto que era el encargado de demostrar con la acción las virtudes que

transmitiría en las escuelas primarias: laboriosidad, abnegación, justicia y prudencia. Se esperaba de ellos que guardaran una conducta ejemplar, tanto en los establecimientos de enseñanza como en su vida privada. Esto último era especial cuando de mujeres se trataba: los gestos, expresiones, aspecto y maneras de conducirse de las alumnas maestras eran objeto de constantes observaciones por parte del cuerpo de profesores de las instituciones de formación docente:

La maestra tenía que disponer de sus dotes naturales para guiar a sus alumnos, pero de ninguna manera mostrarse frívola y hacer demostraciones de ostentación en su aspecto exterior. El perfil esperado en la docente la revestía de rasgos asexuados. [...] A lo largo de toda la vida escolar se inculcaba a las niñas la importancia de mantener las formas, de cuidar sus gestos y actitudes, de defender su pudor. En la formación de las futuras educadoras estos preceptos se acentuaban. Para que consiguieran el respeto, estima y valoración en sus funciones la institución normalista inculcaba en las alumnas-maestras que cuidaran las formas en sus maneras de comportarse. Debían estar siempre atentas puesto que la población no permanecía ajena al desempeño profesional y moral de las educadoras de sus hijos (Lionetti y Varela, 2008: 225-226).

De la misma manera, se apuntaba a que el comportamiento de los varones fuera viril, tratando de erradicar “los modales afeminados” (Acta de profesores núm. 24 de la Escuela Normal de Tandil, 5 de septiembre de 1914).

Otros de los defectos encontrados por el cuerpo de profesores en los aspirantes a maestros eran la altanería, la falta de “pasta para el magisterio”, la afonía, presentar las mujeres tendencias a la coquetería, poseer defectos en la vista, la irascibilidad, la haraganería, la impuntualidad, el desaliño, la violencia en los modales y poseer mal genio (términos aparecidos en las actas de profesores de la Escuela Normal de Tandil entre 1914 y 1915). Por otro lado, los reglamentos de las instituciones de enseñanza en la Argentina no admitían ni que los alumnos o los docentes profesaran sus simpatías políticas.

Nada hay más pernicioso para la escuela que una maestra o directora aficionada a politiquear. [...] Se les respeta porque se les teme. Son déspotas, injustas con sus compañeras o con las subalternas. Aplazan al hijo del adversario político para halagar al protector; promueven, sin merecimientos, a los niños de los

correligionarios, con el mismo fin; burlan las disposiciones superiores, faltan al cumplimiento de su deber, llegando tarde e incurriendo en inasistencias que ni siquiera figuran en planillas. Hacen esto en conformidad con el secretario del Consejo, en forma descarada y enervante.

[...] La directora politicona es una rémora para la escuela argentina, un pésimo ejemplo para los maestros débiles y una amenaza constante para el inspector (*Revista de Instrucción Primaria*, 1 y 16 de enero de 1930, núms. 589 y 590).

En definitiva, se trataba de encauzar los comportamientos de los alumnos-maestros durante su capacitación; el director de la Escuela Normal de Tandil afirmaba: "Se trata de vigilar los actos de los alumnos dentro y fuera de la escuela para formar la conducta del futuro empleado" (Acta de profesores núm. 23 de la Escuela Normal de Tandil, 4 de julio de 1914). Estos discursos ofrecen una visión idílica sobre cómo se esperaba que fuera el maestro, cuestión que ha llevado a algunos autores a definir a los docentes como "intelectuales vigilados" (Van der Horst, 1999). Sin embargo, como se verá en este trabajo, la cotidianeidad de los establecimientos formadores de maestros permite ver la otra cara de la moneda.

Las instituciones formadoras de maestros:

¿ámbitos disciplinados o escenarios de conflicto?

Como se ha comentado, han sido analizadas fuentes provenientes de los archivos de las instituciones formadoras de maestros, con el objetivo de lograr un acercamiento a la cotidianeidad escolar, a la *escuela real* de los años treinta. A su vez, se recurrió a la mirada que la prensa local hacía de directivos, docentes y alumnos de esas instituciones, con el fin de enriquecer el análisis. Se considera desde este trabajo que el rol de la prensa era importante en la formación de la opinión pública, en tanto productor de discursos intérpretes de la realidad social, como también en su calidad de fuente receptora de las demandas de los vecinos; pues "comprar un diario, acto ritual, es adquirir una matriz de decodificación de los hechos sociales que organiza el conocimiento sobre una realidad que al mismo tiempo construye" (Sidicaro, 1993:7).

La Escuela Normal Nacional "Don José de San Martín" de la ciudad de Tandil fue fundada en 1910 (junto con otras instituciones del mismo carácter, en el clima cultural desarrollado durante el centenario de la nación argentina) por pedido de la propia comunidad, convirtiéndose en la pri-

mera institución formadora de maestros de la localidad. Funcionaban en ella, además de los cursos de magisterio, los de aplicación, es decir una escuela primaria en la que podían realizar las prácticas docentes los aspirantes al magisterio. Como toda institución normalista, intentaba configurar un espacio en donde reinara el orden en todos los aspectos de la vida institucional. Así, las tareas cotidianas de un director consistían en controlar todo movimiento de docentes y alumnos.

1º Concurrirá y vigilará que concurran los empleados de 8 a 11 hs. Si el despacho del día exige más, prolongue el horario. 2º Fíjese que cada empleado dé cumplimiento a lo que se les ha indicado. 3º Tome nota de cualquier falta, sea de puntualidad, asistencia, etc. 4º Revisará todas las solicitudes para rendir examen de 1º inferior a 6º de curso, y cuando estén en forma, concédales el premiso para rendir examen, y haga públicos los nombres. 5º El ordenanza le llevará a Ud las notas oficiales, etc. 6º Si tiene Ud necesidad de elevar alguna nota, me dejará copia ordenada. 7º Hará una lista de todo asunto entrado o despachado, etc. 8º Organizará las mesas de examen durante los días que se han determinado, habilitando las primeras horas de la mañana y las últimas de la tarde, si es preciso (Libro copiador de la Escuela Normal de Tandil, 19 de febrero de 1924).

Las actas de profesores eran escritos que surgían de las reuniones de docentes convocadas por la dirección del establecimiento en donde se trataban diversos temas, que iban desde el modo de aplicación de circulares y reglamentaciones del Ministerio de Instrucción Pública o dictadas por los consejos de Educación provincial y local, hasta situaciones cotidianas que concernían al funcionamiento de la institución. Respecto de esta última finalidad, un tema abordado recurrentemente era el de las calificaciones de los alumnos,¹⁰ que oscilaban entre las categorías de “muy bueno”, “bueno”, “regular”, “deficiente”, o “malo”, y para las que debía haber un acuerdo entre los profesores y la dirección. El concepto de “regular” o “deficiente” era aplicado a alumnos que estaban aplazados en varias materias, a quienes se había tenido que “llamar al orden por indisciplinado” o por “no tener aptitudes para maestra” (demostrado en las prácticas docentes).¹¹ “Malo”, por lo general, era considerado el alumno que no se comportaba (en el colegio o en la calle) con la seriedad que debía caracterizar a un futuro maestro.

A su vez, en esas sesiones se trataban los asuntos de indisciplina de los estudiantes. Debe tenerse en cuenta que los alumnos-maestros, quienes debían ser ejemplos de conducta patriótica, entraban a la escuela normal luego de completar sus estudios primarios, a los 14 años las mujeres y a los 16 los varones (si no antes);¹² por lo tanto, debe comprenderse que esos modelos de virtuosismo eran tan sólo púberes, tratados como adultos por las autoridades escolares. Más allá de los simples actos de desobediencia, como olvidarse la tarea, contestar de mala gana, la impuntualidad –que generaban la aplicación de sanciones (amonestaciones)–, a veces ocurrían ciertos episodios considerados como “faltas muy graves”, pues no sólo atacaban el orden imperante de la institución desafiando a las autoridades, sino que socavaban los contenidos normativos que el sistema de enseñanza pública trataba de transmitir. Un caso particular y de gran resonancia en las actas de profesores de la escuela normal de Tandil fue el protagonizado por tres alumnos que osaron insultar el significado de los símbolos patrios –y con ellos, a la patria misma– imitando el proceder de los abanderados, al izar una camisa con todos los respetos merecidos por la enseña nacional. Este suceso hacía “mofa del acto que diariamente se realiza en la escuela de izar la bandera, por lo que tenía una extraordinaria gravedad por sus peligrosos alcances” (Acta de profesores núm. 265 de la Escuela Normal de Tandil, 1º de octubre de 1941). Como la intención de la directora de entonces era expulsar definitivamente de la institución a los involucrados en el hecho, para lo cual debía contar con la aprobación del Consejo de profesores, se comenzó en la sesión del día, luego de haber oído las declaraciones de los alumnos implicados, a intercambiar ideas sobre las consecuencias de esta falta. Al respecto, el profesor Gallo¹³ se expresaba de la siguiente forma:

En estos momentos, existe un *relajamiento en los valores morales del alumnado, que está pasando por una crisis*, y se está conduciendo muy mal en todo sentido, creando un aire de indiferencia colectiva hacia la escuela, Dirección y Profesores, cumpliendo cuando quieren. Las primeras palabras de la Sra. Vicedirectora, dichas al iniciar las clases, en cuanto a respeto, moral y urbanidad han sido olvidadas. *Existen hechos concretos a cada rato*, y cita que en el día de ayer, al pasar frente a la Cancha de Ejercicios Físicos en la calle Alem, vio los varones de la Escuela tirados en la vereda con los sacos en el suelo, y fumando, ofreciendo un espectáculo bochornoso. A más agregó que la ofensa hecha a los símbolos nacionales, en el hecho de lastimar con esta acción a lo más grande, lo más

sagrado de nuestra Patria por este grupo de alumnos extraviados merece castigo, para poder afirmar que *la Escuela sabía defender su prestigio y autoridad*, no permitiendo la infiltración de ideologías ajenas a nuestro sistema republicano o adversas a la soberanía nacional. Agregó que *los alumnos de esta clase no eran dignos de ser maestros* y que nuestro deber como tales era impedir que estos elementos obtuvieran nuestros títulos (Acta de profesores núm. 265 de la Escuela Normal de Tandil, 1º de octubre de 1941) (cursivas de la autora).

Luego de la digresión llevada a cabo por el antedicho profesor, la sesión continúa como se sigue aquí:

A continuación, interviene la Vicedirectora para expresar que *ha notado que sus palabras ya no son escuchadas por los alumnos*. La Señorita Alé: que para ciertos alumnos los profesores son verdugos, la razón no sabe cuál es. La Señorita Rabales dice: *la responsabilidad es de toda la Escuela y los rumores que llegan de la calle no podemos decir que los desconocemos y pide que el profesorado en pleno juzgue*. [...] La Srita Alé considera que el hecho es el resultado de una *indisciplina general*, el corolario de todo lo demás.

[...] La Profesora Balsa opina que los alumnos no han medido la intensidad del hecho. El Dr. Tuño ante estas consideraciones expresa: que hay que recordar las palabras de Mariano Moreno: “Ningún argentino, ni ebrio ni dormido, debe tener expresiones contra la libertad de su país”.

El Dr. Gallo manifestó que este grupo de alumnos había hecho una parodia de los buenos estudiantes, y que a fin de mantener incólume la dignidad y prestigio de la Escuela había que aplicarles el castigo mayor dentro del Reglamento. [...] Se decide por unanimidad expulsar a los tres alumnos implicados en el acto (Acta de profesores núm. 265 de la Escuela Normal de Tandil, 1º de octubre de 1941) (cursivas de la autora).

Varios puntos se desprenden de estos fragmentos. En primer lugar, que los aspirantes a maestros debían ser amantes de la patria y los símbolos que la materializaban, es decir, tenían que cumplir con uno de los contenidos normativos fundamentales: el culto a la patria. En segundo, y esto es esencial, se reconoce que el alumnado experimentaba una especie de crisis moral *permanente*; vinculada directamente con el incumplimiento de los preceptos morales inscritos en el “deber ser” de los maestros, además de que los estudiantes ya no eran obedientes a sus superiores, por lo que no podían

ser portadores del honor de ser maestros, es decir, formadores de ciudadanos. Y en tercer lugar, la responsabilidad de esta falta recaía no sólo en los autores materiales del hecho, sino también en los profesores y directivos de la institución, quienes habían fallado en la misión de orientar las conductas de los futuros docentes.

Ahora bien, si se hace caso de los dichos del cuerpo de profesores, debería interpretarse que los años treinta fueron testigos de un relajamiento en las costumbres de los jóvenes. Sin embargo, hay que hacer el intento por hallar la lógica que dominaba esos discursos. Lo que realmente estaba dándose en esta situación escolar era una crisis de expectativas recíprocas en la relación alumnos-docentes. Tal como lo expresa Gabriel Noel: "nuestros modos de denominar y de calificar conductas tienen mucho que ver con nuestras expectativas y éstas, a su vez, están en relación con el proceso de socialización que nos construyó como sujetos y con la sociabilidad que nos sigue construyendo como tales" (Noel, 2008:117). Los docentes tenían determinadas expectativas respecto de sus alumnos; al comportarse recurrentemente los estudiantes de manera contraria a lo esperado por los directivos y profesores, se generó un quiebre en las expectativas, produciéndose así la percepción de crisis de la moral, de desorden. Los integrantes del personal docente de la escuela normal de Tandil habían ingresado, en su mayoría, en los primeros años de desarrollo del establecimiento,¹⁴ momento en el cual la institución normalista se revestía de gran importancia en la comunidad, dado que en la época (1910) era el único para la formación de docentes. A su vez, estos profesores habían asistido a una etapa en que los maestros normales estaban conformando su identidad en el conjunto del sistema educativo escaso de personal docente, en medio de discursos que admiraban la función modernizadora que estos actores iban a cumplir. En este contexto el papel del profesor decidido a enfrentar su *misión* educadora, que poseía un gran prestigio social, comenzó a desvanecerse a partir del aumento constante de aspirantes al magisterio que visualizaban esta profesión casi como una más entre tantas otras:

Las Escuelas Normales. Es curioso observar *cómo se nos va quedando atrás la escuela normal*; cómo parece haber perdido sentido, con su pretencioso enciclopedismo, su humanismo marchito, su positivismo trasnochado y esa incurable suficiencia que la lleva a considerarse como el ombligo de la cultura o el eje de la vida espiritual del mundo. [...] nos referimos al instituto en sí,

que huele cada vez más a museo, a cosa vieja, y que nos parece como una concreción materializada, como una supervivencia caprichosa de algo ya ido definitivamente.

La escuela normal ha llegado a ser un instituto más de enseñanza secundaria donde se expenden diplomas que lo mismo sirven para un fregado que para un barrido [...]. Ya no llevan sus alumnos a las aulas la santa vocación de ser maestros, sino el deseo de realizar un bachillerato, abreviado con el beneficio subsidiario de un título habilitante. [...] La escuela normal necesita, cada día con mayor urgencia, una reforma fundamental, que le devuelva esa capacidad civilizadora que le dio tanto lustre [La Obra (revista educativa), 10 de noviembre de 1933, núm. 239] (cursivas de la autora).

Observando las actas de profesores de la escuela desde 1911 hasta 1941 puede verse cómo, progresivamente, el acento para calificar a los alumnos era cada vez menos puesto en sus rasgos morales y en su conducta fuera de la escuela. Este hecho implica pensar que sus conductas –que a los inicios de la escuela normal eran consideradas graves afrentas al modelo de maestro que se pretendía formar (como la coquetería de las mujeres, que éstas gustaran de la compañía de muchachos en la calle, que ambos sexos concurrieran a lugares públicos como bailes o cafés)– comenzaron a ser demasiado recurrentes como para intentar reprimirlas. La creciente proyección pública de las y los jóvenes minaba las bases de lo que era considerado moral por los más adultos. La sociabilidad de los adolescentes –que décadas atrás pasaba mayoritariamente por los hogares– estaba ganando lentamente espacio en los ámbitos públicos como cines, cafés o bailes. Por otra parte, es cierto que más allá de los discursos que tendían a colocar en un rol muy prestigioso a la figura del maestro a inicios del siglo XX, fue en este momento que el normalismo atravesó por un proceso que condujo a la introducción de una nueva noción respecto de los métodos que debían regir el sistema nacional de enseñanza. Persistía aún el modelo de enseñanza que insistía en la obediencia y la observación de las normas, pero paralelamente a él se introducía la noción de que era necesario trabajar desde las características internas de los individuos y así orientar la educación hacia la dirección del proceso de crecimiento y desarrollo de los sujetos.

Los asuntos referentes al buen funcionamiento del establecimiento normalista en Tandil se presentaban como de pertinencia pública: todos los

vecinos realizaban comentarios al respecto,¹⁵ y este interés por la institución se reflejaba particularmente en un periódico local, *Nueva Era*. La escuela normal estaba en la mira de la opinión pública; la actuación de docentes, directores y alumnos era permanentemente vigilada desde la prensa.¹⁶ Era vista por dicho periódico como *escuela anormal*. Al decir de Gladis Leoz "estas instituciones, que nacieron bajo el manto del paradigma positivista, tenían como objetivo imponer normas que, por efecto cascada se difundieran en todo el sistema educativo naciente. La Escuela Normal se ofrecía como modelo a seguir por todas las instituciones" (Leoz, s/a). El periódico *Nueva Era* jugaba constantemente con los opuestos normal/anormal implicando que la propia organización del establecimiento educativo que debía formar a los futuros maestros, no respetaba las normas y pautas ideales que habían sido definidas desde el normalismo.

Volviendo al episodio de los alumnos-maestros que fueron expulsados por izar una camisa en lugar de una bandera, se comentaba en las páginas de *Nueva Era*:

Las anormalidades de la escuela normal deben terminar de una vez. El episodio es conocido: tres o cuatro muchachos, toman una camisa, y la izan en el mástil donde al tope, se levanta todas las mañanas la bandera de la Patria. Son normalistas, vale decir, futuros maestros. Está malo, nos parece muy mal. Esos estudiantes debieron comprender el sentido de esa ceremonia, que con el símbolo de la Patria, se cumple todos los días. Correspondía una reprimenda. Se imponía un castigo disciplinario. Y algo más que todo eso: la indagación serena, la búsqueda de los motivos; pero sin implacabilidades. El maestro, cuando lo es cabalmente, ejerce un tanto la función de padre y el buen consejo y la reflexión atinada, han enderezado más vidas que los palos y rebencazos [...]

Aquí no. En este caso fue distinto. Se prefirió la actitud espectacular y aspaventera, la reacción violenta. Todo el patriotismo surgió de repente. Tuvo efecto de avalancha arrolladora: torrente caudaloso de indignación que llevó a las lágrimas o al desmayo. Ah! La Patria estaba irremediabilmente perdida porque tres o cuatro muchachos traviesos, habían cometido una chiquillinada con aspectos de inusitada gravedad.

Y fue la indagación desventajosa, el sumario terrible y el tribunal que condena, sin tener en cuenta para nada, las distintas razones que gravitan para que toda defensa sea imposible. Y la denuncia a la superioridad, y la expulsión de

los alumnos. Y mote de “antiargentinos” que quien sabe cuánto les durará a los muchachos, y sabe Dios las lágrimas que les estará costando ahora. Hasta conceptos de orden pedagógico, debían haber contenido un tanto el procedimiento y dilatar las sanciones, para que éstas surgieran como expresión de la más absoluta serenidad. Debió preguntarse la dirección: “¿Por qué alumnos de una Escuela donde se forman los maestros hacen eso?”

[...] Y entonces nos encontraríamos en que como todos señalan el episodio como una chiquillinada, lo harían también la Dirección y algunos profesores.

Nosotros creemos que esos muchachos procedieron así, en uno de los tantos momentos de la edad, que hace hacer disparate. ¿Por qué razones vamos a ir a lo peor y a pensar que hay un sentimiento antipatriótico y una intención agravante a la bandera?

El discurso y las actitudes descompuestas de un profesor que vinieron después ponen una acotación pintoresca al panorama creado.

¿Acaso exactamente ese profesor puede precisamente enseñar patriotismo a los alumnos y hacer amar a la bandera y enseñar a respetar los símbolos de la Patria? [...] Pero, los muchachos y las chicas, no son gente poco enterada de lo que ocurre en la ciudad. Y entonces pensarán como nosotros. Porque sería el caso de establecer si un profesor, para determinar su autoridad, está libre de toda culpa y puede con justicia enrostrar a sus alumnos el delito de agravio a los símbolos patrios. Y decimos esto porque quien se prestó complaciente al escarnio de la Constitución, quien burló el derecho ciudadano, quien participó de pasadas orgías del fraude y ejerció representaciones usurpadas, [...] mal puede a nuestro juicio transformarse en severo fiscal acusador y endilgar a los chiquilines el más grave de los estigmas.

No es el caso de pensar de tal palo tal astilla, pero es el caso de pensar que carece de envergadura la lección que se recibe, cuando hay lesiones evidentes a cosas esenciales, en algunos de los que enseñan.

[...] Para tener autoridad y gravitar con ella, no basta con tener puestos directivos sino que hace falta también la jerarquía que da la idoneidad para el puesto. Las anormalidades de la Escuela Normal, deben ser curadas. Ello será posible reorganizando el establecimiento con justicia [...] Mientras no se haga, será un establecimiento sin inquietudes que no promoverá, como no promueve, ningún movimiento cultural e intelectual en el medio como los produjo otras veces, y como ocurre en casi todas partes. [...] Las anormalidades de la Escuela Normal, deben terminar de una vez. Porque la queremos y la respetamos, es nuestro anhelo de que desaparezca toda deformidad (*Nueva Era*, 9 de octubre de 1941, p. 1).

Aquí también puede observarse un choque en las expectativas de los redactores del periódico. Ellos consideraban que el personal docente de la mencionada institución no debía intervenir en cuestiones políticas (aunque, cabe señalar, no se presentaron quejas sobre los profesores que adherían al radicalismo). Por ende, el renombrado profesor, adherente a la fuerza conservadora que se mantuvo en la localidad durante toda la época, estaba violando las "normas" de la escuela. Todo esto conllevaba a reflexionar sobre las expectativas acerca de las autoridades. Si los docentes eran partícipes del golpe de Estado que destituyó a Yrigoyen –pero también a muchos intendentes de la provincia de Buenos Aires– eran complacientes ante las rupturas del orden institucional. Y por ello era imposible que la palabra de personalidades como ésta fuera acatada: la impugnación a la autoridad se basaba en la creencia de que la persona que la ejercía no poseía los atributos esperables para desempeñar ese rol (Noel, 2008). Por otro lado, se destacaba que el hecho en cuestión era obra de "chiquilines", en consonancia con el pensamiento del educador Víctor Mercante, quien afirmaba que muchas de las situaciones confusas que generaban los alumnos-maestros se debían al "cretinismo" propio de la pubertad.

Además, debe destacarse que la dirección de *Nueva Era* simpatizaba con el radicalismo, tendencia política que, como ya se ha expuesto, había ocupado la presidencia de la nación hasta el golpe de septiembre de 1930. Esto hacía que el periódico interpretara que gran parte de los desarreglos en la escuela normal se daban en consonancia con lo que ocurría en el ámbito nacional luego del golpe de Estado. La politiquería y el clientelismo político eran presentados como fenómenos novedosos (aunque esto era muy anterior a los años treinta), introducidos por la autodenominada "revolución".

La escuela anormal. Una nueva racha aviva los comentarios sobre la intermitente anormalidad de la ya célebre escuela. La semilla allí sembrada, como toda semilla, cuanto más vigorosa germine, más naturales y lógicos serán sus frutos. Forja de la política anormal que impera, su dirección, no marcha sino a impulsos de animosidades y prevenciones políticas y personales.

De allí como de las clases en que interviene, no se oyen sino expresiones incompatibles con la enseñanza y la escuela. Frases que significan agravios para los educandos y sus padres o para los demás profesores. Amenazas de represalias, procedimientos extorsionistas, etc.

Un anónimo, que importa algo más que una irreverencia para una profesora, produce un enérgico procedimiento, hasta vislumbrar su autor, más una vez llegado a éste, se diluye en consideraciones la responsabilidad, aunque la profesora soporte el consiguiente desmedro.

Pero una incidencia entre estudiantes, ocurrida lejos de la escuela, sin consecuencia alguna; una de las tantas cuestiones entre condiscípulos que han ocurrido siempre y ocurren todos los días, produce una grave secuela en ese establecimiento. Se reúne el consejo de profesores y no obstante la manifiesta repugnancia de la mayoría de éstos, el director consigue una medida disciplinaria, que alcanza a su calificación, contra uno de los estudiantes que intervino en la incidencia, precisamente contra el que tenía razón, que es también uno de los mejores estudiantes de esa escuela, de los más inteligentes y de mejor conducta, pero que tiene la desgracia de ser hijo de un opositor político y de un vecino que no está en buenas relaciones con el director.

Se hace comparecer al estudiante a la dirección y se le ordena que firme la conformidad de la medida disciplinaria; éste se defiende respetuosamente y manifiesta que él no puede firmar sin consultar a su padre; esto, sin más trámite, le vale una suspensión y una situación difícil para permanecer en la escuela.

Así, en las aulas, en la dirección y fuera de ella, se observan actitudes, expresiones y procedimientos, que de ninguna manera encuadran dentro de la misión del maestro y menos en las normas serias y justicieras que deben ser la base de la enseñanza, esencialmente de los que aspiran al magisterio.

Y así seguiremos, sin duda alguna, mientras prosiga esa dirección, que no puede encarrilar en lo sereno y justo, como no puede el sauce dar uvas (*Nueva Era*, 4 de noviembre de 1932, p. 1).

La influencia de las redes de sociabilidad política sobre el establecimiento normalista era lo que molestaba al periódico. Desde éste se denunciaba que la supuesta “acción reparadora” que debería haber tenido lugar luego de la caída del radicalismo, se había traducido en “acomodos” y “desplazamientos” de docentes y directivos según la actitud partidaria que éstos presentaran, o desconsideración con algunos alumnos y “tanta premura con otros para satisfacer gestiones de inscripción como son los pases y la habilitación de edad” (*Nueva Era*, 15 de junio de 1931, p. 1).

Una acusación constante que *Nueva Era* hacía a la escuela normal era la legitimidad de sus autoridades, es decir, el sustento de antecedentes

morales y de títulos de directivos y profesores sobre los que se basaba el buen nombre de la institución. Una de sus primeras campañas las inició contra el director designado en 1931, del que se decía que "no tiene título de profesor normal, no ha ejercido el mínimo de ocho años en las escuelas normales, ni reúne otras cualidades de orden superior que son indispensables para funciones de tanta responsabilidad" (*Nueva Era*, 15 de junio de 1931, p. 1). De más está decir que la única razón que este periódico encontraba para tal designación eran las vinculaciones del cuestionado director con la dirigencia política del momento en el municipio. En 1934 fue trasladado a la escuela normal de Azul por lo que la redacción del diario instó al personal docente a no dejarse avasallar por el director, con el fin de cuidar "el prestigio que tiene su Escuela" (*Nueva Era*, 11 de enero de 1934, p. 2).

Una vez más aparece la cuestión de las expectativas. La impugnación de las autoridades de un establecimiento que se suponía que debía estar atado a las normas del sistema educativo tenía su explicación en la carencia de méritos profesionales y atributos personales del directivo: el director no tenía la preparación adecuada y participaba en las pasiones de la política formal.

La recurrencia en los conflictos escolares no sólo era característica de la institución tandilense, sino que también se reflejaba en las circulares, que anunciaban suspensiones y expulsiones de alumnos en todo el país y clausura de los establecimientos.¹⁷

Tal como se ha expresado, en los años treinta el acento estuvo puesto en las conductas de los alumnos-maestros fuera de la escuela en tanto las faltas cometidas eran más graves que las habituales. Así, ante la evidencia de que una alumna se había apartado seriamente del sendero de virtuosismo por el que debía andar, en tanto sería una maestra pero también en cuanto era una mujer, la moral de la propia institución y de sus alumnas es puesta en cuestionamiento:

Hace uso de la palabra la Srita. Etcheverry para puntualizar que: la falta cometida ha sido un baldón para nuestra Escuela que ha recaído sobre las demás alumnas que son insultadas en la calle, sin que pudiéramos tomar medidas para evitarlo. Por eso es sensible que este caso lo vengamos a juzgar cuando ya es del dominio público, con el consabido *escándalo que ha envuelto a la Escuela*, y

debe procederse por la dignidad de la misma. [...] La Profesora Etcheverry: [...] *debemos juzgarla con rigor para dar la seguridad al pueblo que la Escuela no es indiferente a la moral, y que se ha sentido herida con el baldón que se le ha inferido; son las garantías que debemos ofrecer a las alumnas honestas.* [...] Aunque la alumna haya regularizado su situación legal, este acto no es atenuante para la Escuela que ha sido lastimada y que todos pagamos en una forma directa (Acta de profesores núm. 266 de la Escuela Normal de Tandil, 9 de octubre de 1941).

Por las alusiones a un examen médico y a la regularización de la situación legal que se realizan en las actas, puede suponerse que la falta grave de la alumna fue quedar embarazada. Este hecho puede confirmarse aún más cuando en la prensa aparece, el 28 de septiembre, el anuncio del enlace de la joven a realizarse el 2 de octubre.¹⁸ Finalmente, se decidió por unanimidad expulsarla del establecimiento.

Lo importante de destacar es que, al igual que los maestros y directivos –pequeñas “celebridades” del ámbito local–, los alumnos aspirantes al magisterio debían comportarse a tono con la tarea que desempeñarían de educar en las primeras letras a los niños, futuro de la nación; en función de su rol, sus vidas privadas se tornaban públicas. Debían cuidar su conducta tanto al interior de las aulas como en la calle, puesto que las barreras entre los diversos espacios no estaban definidas. Tal como se afirmaba, el hecho era “gravísimo, acontecido *fuera* de la Escuela, pero indefectiblemente repercutía en ella” (Acta de profesores núm. 266 de la Escuela Normal de Tandil, 1 de octubre de 1941). Así como los individuos podían mancillar o perpetuar el honor de la familia, lo mismo podían hacer para con la fama de la institución a la que se hallaran afiliados. Una de las profesoras decía al respecto que el asunto de la alumna cuya moral era cuestionada era totalmente público, puesto que eran de conocimiento de la vecindad y “hasta un diario de la localidad se había referido él” (Acta de profesores núm. 266 de la Escuela Normal de Tandil, 9 de octubre de 1941). A su vez, el asunto resultaba tan grave porque la conducta de la alumna desafiaba las pautas ideales de comportamiento diseñadas para las mujeres en el ámbito educativo; y aún más, se oponía al modelo patriarcal que colocaba al sexo femenino en el mundo privado y del cual dependía el honor de la familia.

Además de los personajes participes en el gobierno de la escuela (como la Asociación Cooperadora), los mismos padres de los alumnos dejaban de

respetar a las autoridades escolares, por cuanto éstas no cumplían con sus deberes. Al respecto, es interesante considerar un caso que surge del estudio de diversas fuentes del Colegio Nacional de Azul. El personaje que sale del anonimato es Federico Rondeau, profesor en el establecimiento citado en las cátedras de Francés y Ciencias naturales. Este docente destaca porque en, al menos, dos oportunidades –según los archivos a los que se ha tenido acceso– acusa frente al rector a sus alumnos, por considerar que faltaban gravemente al orden. En el primer caso, se reúne el Consejo de Profesores para tratar el tema de una supuesta amenaza de un alumno a Rondeau. El segundo hecho se vincula también con un acto que es considerado por éste como una afrenta a su persona:

Sr. Rector: Por intermedio del Sr. Vice-Rector, jefe nato de la disciplina del Colegio, elevo a Ud esta Nota, sobre una gran falta de disciplina que he podido comprobar en el día de hoy. Al retirarme de la casa, [...] con permiso del Sr. Vice-Rector, algunos alumnos que estaban en el jardín, lado norte, se pusieron a aullar como perro y cuando yo había cruzado la esquina de la calle Córdoba, uno o dos de ellos, lanzaron gritos de Frek, Foca... Ignoro si esto iba dirigido [sic] al profesor que suscribe la presente, pero puedo garantizarle que esa gritería daba lugar a *un triste espectáculo presenciado por algunos transeúntes, y que se habrán hecho una muy triste opinión de la vida interna de nuestro Colegio.*

No dudo que todos los profesores tienen sus apodos; el mío, según dicen, es Frek: Foca [...].

Puedo garantizar al Sr. Rector, aunque no he individualizado a nadie, que *el alumno o alumnos que gritaron, pertenecen a ese grupo de inútiles, que por un grave error nuestro, estamos sosteniendo en el Colegio, teniendo más en cuenta la cantidad que la calidad, y que echan a perder a los buenos estudiantes, debido a la maldad nata que los caracteriza, a su falta de aplicación y a su falta de capacidad;* porque en el cerebro de estos jóvenes, en lugar de encéfalo, se debe encontrar un coliflor.

Ya le indiqué verbalmente al Sr. Secretario cuando me solicitó que dictara gratuitamente un curso de 4º Año, que estaba siempre dispuesto a cooperar al mejor desenvolvimiento del Colegio, *siempre que las autoridades ofrecieran al profesorado las garantías de ser respetado en la casa;* pero si esto no sucede, desde ya le comunico que me negaré terminantemente a dictar horas extraordinarias, cuyo único objeto repito es sostener a una cantidad de incapaces, que mañana serán hasta un *peligro para la sociedad.*

Creo que las celadoras habrán individualizado al o los culpables; y si así no lo hicieron, demostrarían ser incapaces de desempeñar ese puesto. Y contribuyen, por ende, a la *indisciplina que ya se ha hecho vox – populi*. Rondeau (Expedientes varios del Colegio Nacional de Azul, 17 de marzo de 1933) (cursivas de la autora).

Respecto de la nota que antecede, puede decirse que Rondeau, al igual que en el caso de la Escuela Normal de Tandil, alude al hecho de que la indisciplina de los alumnos es generalizada; advierte que los estudiantes que no están capacitados intelectual o moralmente no pueden ser maestros, puesto que con ello amenazarían el buen funcionamiento de la sociedad; la cotidianeidad de las instituciones de enseñanza se recoge en la opinión pública; la conducta, aunque sea de un solo estudiante, repercute en la imagen que la sociedad tiene del establecimiento. Además, Rondeau afirma que si la dirección de una institución no cumple con su rol, tampoco lo podrán hacer sus subordinados, puesto que no habría una fuente de autoridad última a la cual recurrir en caso de transgresión a las normas y de irreverencia a la figura del docente (impugnación a la autoridad por la carencia de rasgos esperables por parte de la figura que la ejerce). Según se advierte, Rondeau se erige también en una especie de contralor del desempeño de otros cargos en el establecimiento (el de las celadoras). Éste era un caso más en los que se apelaba a la figura del director para denunciar a quien no cumplía debidamente con sus funciones. Pero, un año más tarde, sería él mismo objeto de la vigilancia de sus compañeros. El docente Julio García dirigía al rector una nota en la que solicitaba la sanción de Rondeau, expresando:

Me dirijo a usted a efecto de darle cuenta de la insólita actitud del profesor Dr. Federico E. Rondeau que me hizo reaccionar con violencia verbal en la sala de profesores ante varios catedráticos, por los motivos que explicaré. A tercera hora, estando yo en clase de tercer año, sentí grandes risotadas en la clase de al lado, primer año, a cargo del Sr. Rondeau que dictaba francés. Entregué de inmediato el año mío a la celadora y presencié este hecho: todos los alumnos reían fuertemente y el que más se reía era el Sr. Rondeau. Comprendiendo que ésta hilaridad no era indisciplinaria porque se efectuaba de conformidad con el profesor no intervine, regresando a mi clase. Al salir encontré dos alumnos que

habían sido retirados por el profesor Rondeau y en este instante cuando iba a interrogarles, el Sr. Profesor se expresó en términos irrespetuosos ante esos alumnos –irrespetuosos por el modo y el lugar y no por el concepto que no se lo hubiera permitido— expresando textualmente que no podía dominar la disciplina de ese año lo que nunca le había pasado en sus veinte años de profesor. Trátase de chicos de primer año. Inmediatamente interpele al Sr. Rondeau en la sala de profesores cuál era el motivo de su indignación y me expresó una serie de pequeños embustes que le habían pasado en clase, como por ejemplo hacer correr una bolita, hacer sonar una campanilla, que otras veces la agranda hasta la categoría de cencerro, y otras pequeñas minucias que parece mentira pudiesen preocupar a un catedrático. Entonces llamé al orden severamente a este profesor manifestándole que el único indisciplinado que habla en el colegio era él.

Este profesor ya ha colmado el límite de tolerancia que se le tiene y se le ha tenido a sus pequeñeces, a fútiles pretextos para incomodar a las autoridades, creando un ambiente de incordialidad por sus indiscreciones que son todas desprovistas de verdad como la de hoy, que después de las averiguaciones que he hecho ante el alumnado resulta que esos dos alumnos fueron sacados por haberse reído excesivamente fuerte.

Ahora bien, Sr. Rector, usted está en conocimiento de muchas cosas que tanto usted como yo no le hemos dado mayor importancia a ver si podía corregir discreta y suavemente a este profesor; pero lo que a mi juicio es grave es que este Señor censura actos del Colegio con deliberada mala voluntad por lo que creo que ha llegado el momento de aplicarle la sanción que establece el inciso 2 del artículo 126 del Reglamento [...].

Las infracciones reglamentarias del profesor a quien acuso son las siguientes. –Art. 42- Es obligación de los profesores: 1) Coadyuvar al mantenimiento del orden y la disciplina del Establecimiento. –Inciso v- Conservar el orden y disciplina en su clase bajo su responsabilidad. –Inciso ix- Procurar imprimir también a su acción docente un carácter educativo, cooperando con las autoridades directivas a corregir los malos hábitos y tendencias de los alumnos, dentro de un ambiente de respetuosa familiaridad y armonía. Art. 43.- Inciso v- Está prohibido a los profesores: Censurar en el colegio o fuera de él las disposiciones de la superioridad o adoptar actitudes personales que afecten la disciplina del profesorado o el prestigio del colegio.-

Por último al expresarse en público como lo ha hecho este Sr. Profesor ha infringido la primera parte del artículo 44 que dice así: Los profesores podrán

exponer privadamente a las autoridades superiores del establecimiento los inconvenientes que a su juicio ofrezcan las medidas tomadas por aquellas.

Ruego al Sr. Rector provea de conformidad a mi pedido por ser de justicia. (Expedientes varios del Colegio Nacional de Azul, 22 de agosto de 1934).

El victimario se transforma en víctima. Luego de todas las acusaciones a los alumnos realizadas por Rondeau, y de la recurrencia al rector como última fuente de legitimidad, resultó que el responsable de los abusos de confianza cometidos por los estudiantes fue él mismo; él era el que no marcaba la deferencia que un profesor correcto debía marcar con el alumnado; él mismo, según el otro docente, era el que afectaba el prestigio del establecimiento. Era, en definitiva, quien provocaba los desbordes de indisciplina a causa de no reunir las características morales y profesionales que debían portar los ocupantes del rol de maestro.

A modo de balance

El propósito del presente trabajo ha sido tratar de encontrar algunos indicios respecto de la forma en que las normativas son resignificadas e interpretadas en las prácticas institucionales. Para ello se ha recurrido a algunos archivos de establecimientos de formación docente de los años treinta en la provincia de Buenos Aires. A partir de este estudio se ha intentado realizar un aporte sobre un periodo que no ha sido, por lo general, muy considerado en la historia de la educación del país, tratando de apartarse de una perspectiva que presuponga una total eficacia de los mecanismos de control sobre los agentes del sistema educativo, y sobre la sociedad toda. Que se analicen las propuestas educativas en las que subyace una noción de la necesidad de ausencia de conflicto social y completa armonía; que se visualicen los intentos de construir ciudadanos modelos, como individuos pasivos, obedientes a la ley y renuentes a la resistencia a las autoridades, no significa que deba entenderse a las prácticas como reflejo directo de los discursos, aunque éstos en algún punto puedan orientarlas.

Según se ha expuesto, el ámbito encargado de la formación de los futuros maestros de la nación fue más conflictivo y cuestionado de lo que se había creído. Para garantizar el orden escolar se elaboraron controles para sancionar las trasgresiones a las normas. Los maestros fueron protagonis-

tas axiales en la construcción de una estructura de relaciones de autoridad al interior del sistema educativo. Pero, a diferencia de la misión sagrada que le asignaban los textos escolares, los docentes no siempre fueron arquetipos de conducta ni de preparación intelectual. A través de las huellas impresas por los archivos escolares, puede observarse que los aspirantes al magisterio impugnaban recurrentemente las reglas que se les intentaba imponer. Los conflictos en torno a estas instituciones se vinculaban con las pasiones partidarias de su personal o a las "malas" conductas de alumnos, docentes y directivos. Pero, más allá de que los hechos ocurrieran *fuera* de la escuela, las barreras eran destruidas en tanto el docente era una figura notoriamente pública (y la prensa se encargaba de demostrarlo). De este modo, las fronteras entre los ámbitos público y privado se presentaban como permeables. El sistema educativo nacional intentó conformar a los futuros ciudadanos de la nación a través de las escuelas primarias y las instituciones formadoras de docentes; de esta manera, se proponía llegar a las conciencias de los alumnos de todos los niveles, pero también que su discurso impregnara al seno de las familias de los valores morales correctos. Si bien el normalismo se proclamó a sí mismo como portador de un deber ser definido por determinados rasgos morales, físicos e intelectuales, que debía contagiar el espíritu nacional, la comunidad fue en muchas situaciones la encargada de velar por la "moralidad de las costumbres".

Las instituciones formadoras de maestros no eran ámbitos completamente disciplinados. Esto conllevó a una crisis de expectativas: entre los docentes que esperaban determinado comportamiento de las y los alumnos-maestros (que ya no se adaptaba a las pautas de sociabilidad de los jóvenes ni a la posición del normalismo en la sociedad, que comenzaba a redefinirse); entre los educandos, sus familias y la prensa que impugnaban a las autoridades escolares en tanto no se consideraban dignas del puesto que ocupaban; y al interior mismo del cuerpo de profesores, como lo demuestran los expedientes del Colegio Nacional de Azul.

Este ha sido un primer intento por aproximarse a las prácticas escolares, a esa *escuela real* de los años treinta en la Argentina. A su vez, puede afirmarse que acercarse a la cotidianeidad escolar constituye una puerta de entrada para la comprensión de la interacción de los sujetos sociales teniendo en cuenta su propia racionalidad.

Notas

¹ Se alude a entrevistas realizadas, durante el periodo 2004-2006, a ex alumnos de las escuelas primarias de los años treinta; no obstante, estos testimonios no serán objeto de este trabajo.

² Este tema ha sido analizado para otro periodo en la Argentina (Lionetti, 2007).

³ Se utiliza el concepto de pautas de conducta ideales en el sentido de Kluckhohn, es decir, los comportamientos que se estiman correctos por los miembros de una cultura (Beals y Hoijer, 1981).

⁴ Para un análisis de las causas de la "gran depresión" puede consultarse la obra de Eric Hobsbawm (1995).

⁵ Para un estudio sobre la crisis política en la Argentina de los años treinta pueden consultarse los escritos de Luciano de Privitellio (2001). También puede verse Macor, 2001.

⁶ Para el caso de la provincia de Buenos Aires ver el trabajo de Béjar (2005).

⁷ Debe aclararse que, en el contexto de este artículo, los términos "radical", "radicales" y "radicalismo" hacen referencia a la adscripción al Partido Radical, uno de los partidos políticos más importantes y mayoritarios en la Argentina durante el siglo xx.

⁸ De esta manera, un educador sostenía en un artículo publicado en el periódico *Nueva Era*: "El día que en todas las escuelas del país, tanto las rurales como las urbanas, se les diera a los chicos un oficio, además de la instrucción, ese día habremos dado un paso gigantesco para la solución de muchos problemas económicos y sociales", *Nueva Era* (periódico de la ciudad de Tandil), 10 de septiembre de 1937, p. 2).

⁹ Esta cuestión ya había sido planteada tempranamente impulsando uno de los tantos intentos de reformas del sistema de enseñanza a nivel primario y secundario. La reforma que fuera impulsada en 1899, por Osvaldo Magnasco, Ministro de Instrucción Pública de Julio A. Roca, también argumentaba que el modelo educativo argentino seguía los parámetros de una educación afrancesada que preparaba sólo para engrosar las filas de la burocracia o la fantasía de acceder a la universidad (Lionetti, 2007).

¹⁰ Las calificaciones tenían en cuenta al estudiante en base al despliegue de sus "aptitudes

intelectuales, físicas y morales", que eran "juzgados por el cuerpo de profesores", explicación hallada en Libro copiador de la Escuela Normal de Tandil, 13 de septiembre de 1922.

¹¹ Son los términos que aparecen recurrentemente en las actas de profesores de la escuela normal de Tandil, consultadas desde 1911 hasta 1943.

¹² Los libros copiadores están repletos de pedidos de "Habilitación de Edad", en los que los padres de los alumnos menores de 16 años demandaban que éstos pudieran comenzar sus estudios de magisterio con anterioridad a la edad reglamentaria.

¹³ Todos los nombres de directores, alumnos y docentes citados son ficticios.

¹⁴ Puede consultarse la edición de un material por parte del establecimiento en ocasión de sus bodas de oro.

¹⁵ A modo de ejemplo puede comentarse el caso en que, en noviembre de 1932, varios padres de alumnos que estaban prontos a egresar y recibieron repentinamente aplazamientos muy notorios de parte de un profesor (mientras tenían excelentes promedios en otras disciplinas) presentaron una queja por esta situación en *Nueva Era*.

¹⁶ Tanto es así que los acalorados comentarios respecto del establecimiento se hacían, generalmente, desde el editorial, sección publicada en la primera página.

¹⁷ Ver, por ejemplo, las circulares expedidas por el Ministerio de Instrucción Pública en 1933, la número 2 (con fecha del 26 de enero de 1933) versaba sobre los desórdenes estudiantiles que dieron lugar a la clausura del Colegio Nacional de Tucumán; la número 5 (con fecha del 11 de febrero de 1933), referente a los conflictos estudiantiles suscitados en la Escuela Superior de Comercio de Tucumán; la número 6 (con fecha de 28 de marzo de 1933) vinculada con la suspensión por periodo de tres años a los alumnos del Colegio Nacional D. F. Sarmiento, etc.

¹⁸ Los anuncios de fijación de fechas de bodas se daban regularmente con mayor anticipación; además llama la atención el perfil bajo que presenta el aviso. Ver *Nueva Era*, 28 de septiembre de 1941 y 1 de octubre de 1941.

Referencias bibliográficas

- Beals, Ralph y Hoijer, Harry (1981). *Introducción a la antropología*, Madrid: Aguilar Ediciones.
- Béjar, María Dolores (2005). *El régimen fraudulento. La política en la provincia de Buenos Aires, 1930-1943*, Buenos Aires: Siglo XXI.
- Cerutti, Simona (1995). "Normes et pratiques, ou de la légitimité de leur opposition", en Lepetit, B. (coord.), *Les formes de l'expérience. Une autre histoire sociale*, París: Albin Michel.
- Cunningham, Hugh (1995). *Children and childhood in western society since 1500*, Londres y Nueva York: Longman.
- Chartier, Roger (1996). *Escribir las prácticas. Foucault, de Certeau, Marin*, Buenos Aires: ediciones Manantial
- Chavarría, Juan Manuel (1947). *La escuela normal y la cultura argentina*, Buenos Aires: El Ateneo.
- De Privitellio (2001). "La política bajo el signo de la crisis", en A. Cattaruzza (dir.), *Crisis económica, avance del Estado e incertidumbre política. 1930-1943*, colección Nueva Historia Argentina, tomo VII, Buenos Aires: Sudamericana.
- Fesquet, Alberto (1974). *En defensa de la escuela normal*, Buenos Aires: del Autor.
- Filmus, Daniel (comp.) (1994). *Para qué sirve la escuela*, Buenos Aires: Tesis/Norma.
- Finchelstein, Federico (2002). *Fascismo, liturgia e imaginario. El mito del general Uriburu y la Argentina nacionalista*, Buenos Aires: FCE.
- Gerchunoff, Pablo y Llach, Lucas (1998). *El ciclo de la ilusión y el desencanto*, Buenos Aires: Ariel.
- Hobsbawm, Eric (1995). *Historia del siglo XX*, Barcelona: Crítica.
- Jaim Etcheverry, Guillermo (1999). *La tragedia educativa*, Buenos Aires: FCE.
- Korol, Juan Carlos (2001). "La economía", en A. Cattaruzza (dir.), *Crisis económica, avance del Estado e incertidumbre política. 1930-1943*, colección Nueva Historia Argentina, tomo VII, Buenos Aires: Sudamericana.
- Leoz, Gladis (s/a). "Cien años de normalismo en el imaginario social argentino", *Revista Hermes*(Argentina), núm. 2 (disponible en <http://www.hermes.ifdcsanluis.edu.ar/article>).
- Lionetti, Lucía (2007). *La misión republicana de la escuela pública: formar al ciudadano de la república (1870-1916)*, Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Lionetti, Lucía y Varela, Paola (2008). "Las instituciones escolares: escenarios de conflictos, crisis de autoridad y trasgresión a la norma (1882-1940)", en Miguez, D. (comp.), *Violencias y conflictos en las escuelas*, Buenos Aires: Paidós
- Macor, Darío (2001). "Partidos, coaliciones y sistemas de poder", en A. Cattaruzza (dir.), *Crisis económica, avance del Estado e incertidumbre política. 1930-1943*, colección Nueva Historia Argentina, tomo VII, Buenos Aires: Sudamericana.
- Márquez, Ángel (1995). *La quiebra del sistema educativo argentino. Política educacional del neoconservadurismo*, Buenos Aires: El Quirquincho.
- Noel, Gabriel (2008). "La autoridad ausente. Violencia y autoridad en escuelas de barrios populares", en Miguez, D. (comp.), *Violencias y conflictos en las escuelas*, Buenos Aires: Paidós.

- Parra, María Graciana (2007). “¿Restauración conservadora? El Partido Demócrata Nacional en la oposición, Tucumán (1930-1938)”, en XI Jornadas Interescuelas, departamentos de Historia, Tucumán.
- Pizzurno, Pablo (1931). *El libro del escolar, tercer libro*, Buenos Aires: Cabaut y Cía. Editores.
- Revel, Jacques (2005). *Un momento historiográfico. Trece ensayos de historia social*, Buenos Aires: Manantial.
- Rockwell, Elsie (coord.) (1995). *La escuela cotidiana*, México: FCE.
- Romero, Luis Alberto (2001). *Breve historia contemporánea de la Argentina*, Buenos Aires: FCE.
- Sidicaro, Ricardo (1993). *La política mirada desde arriba. Las ideas del diario La Nación 1909-1989*, Buenos Aires: Sudamericana.
- Tenti Fanfani, Emilio (1993). *La escuela vacía. Deberes del Estado y responsabilidades de la sociedad*, Buenos Aires: Losada.
- Van der Horst, Claudia (1999). “La escuela normal. Una institución para el orden”, en Ascolani, A., *La educación en Argentina. Estudios de historia*, Rosario: Ediciones del Arca.
- Zanatta, Loris (2005). *Del Estado liberal a la nación católica. Iglesia y Ejército en los orígenes del peronismo. 1930-1943*, Bernal: Universidad Nacional de Quilmas.

Artículo recibido: 6 de agosto de 2008
Dictaminado: 14 de octubre de 2008
Segunda versión: 6 de noviembre de 2008
Aceptado: 3 de diciembre de 2008