

El alojamiento escolar en el debate sobre la expansión de la educación común en el campo argentino (1882-1939)

Ana Guadalupe Montenegro

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas, Universidad Tecnológica Nacional,
Instituto de Evolución, Ecología Histórica y Ambiente | Argentina.
gmontenegro@mendoza-conicet.gob.ar | 0009-0003-2694-7585

Resumen

En Argentina, las políticas implementadas con el objetivo de expandir la *educación común* fueron desafiadas por la extensión territorial y la dispersión poblacional característica de las regiones rurales. A fin de salvar estos obstáculos, desde mediados del siglo XIX se ensayaron distintas modalidades organizacionales, cuya conveniencia fue ampliamente debatida hasta entrado el siglo XX.

Este artículo describe los argumentos político-pedagógicos que se esgrimieron a favor y en oposición a la implementación de una de estas modalidades, el alojamiento escolar destinado a niños y niñas residentes en las regiones rurales dispersas. Para ello, se analizan documentos correspondientes al período 1880-1938; las publicaciones realizadas en la revista *El Monitor de la Educación Común* y actas de sesiones legislativas elaboradas durante el tratamiento de normativas específicas.

El alojamiento escolar no fue contemplado en las normativas nacionales decimonónicas que regularon la educación común, por lo que su funcionamiento se reglamentó posteriormente, a fines de la década de 1930, con la aprobación de la Ley de Protección a los Niños en Edad Escolar. El consenso producido en torno a esta modalidad de escolarización se produjo en el marco de la persistencia del analfabetismo y del impacto de la crisis económica y social, que se agudizó a partir de 1929, e hizo que ingresaran nuevos elementos al debate. En este proceso se esgrimieron argumentos vinculados con los efectos formativos de estas instituciones, la factibilidad de su desarrollo, el arraigo de la población en el campo y la asistencia social de la niñez pobre.

Palabras clave:

Alojamiento escolar; Infancia; Educación rural; Historia de la educación; Educación Común

School boarding on Argentine's countryside's Common Education expansion (1882-1939)

Abstract

In Argentina, the territorial extension and population dispersion characteristic of rural areas challenged the policies developed to extend *common education*. In order to overcome these obstacles, various organisational arrangements were tried out from the mid-19th century onwards. Their effectiveness was widely debated well into the 20th century.

The aim of this article is to describe the arguments used to support and oppose to the school boarding of children living in scattered rural areas. To this purpose, documents from the period 1880-1938 are analysed, as well as publications in the magazine *El Monitor de la Educación Común* and minutes of legislative sessions held when specific regulations were being discussed.

School boarding was not provided for in the national regulations on common education in the nineteenth century, so its operation was regulated at the end of the 1930s with the adoption of the Law for the

Protection of Children of School Age. The consensus that emerged around this type of schooling took place in the context of the persistence of illiteracy and the effects of the economic and social crisis that worsened after 1929. It introduced new elements into the debate. Arguments were put forward regarding the formative effects of these institutions, the feasibility of their development, the rootedness of the population in the countryside, and social support for poor children.

Keywords:

School boarding; Childhood; Rural Education; Education History; Common Education

Introducción

Desde mediados del siglo XIX, la elaboración de políticas que permitieran la difusión de la *educación común* constituyó un objetivo fundamental del campo pedagógico argentino. Para promover su desarrollo se crearon escuelas unitarias en los parajes rurales, aunque los actores de la época reconocieron tempranamente la insuficiencia que esta línea de acción tendría ante la extensión y dispersión poblacional del campo. En algunas regiones, las distancias existentes entre las residencias de las familias impedían definir un espacio de emplazamiento de la escuela que resultara diariamente accesible para los y las estudiantes de distintos parajes. El número de escuelas –de docentes y edificios– que se requerían para salvar esta situación permitía anticipar su fracaso. En ese marco, se discutieron y ensayaron alternativas que proponían 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. Los inconvenientes y potencialidades de estas opciones fueron debatidos ampliamente hasta avanzado el siglo XX.

Mientras las opciones ambulantes fueron declinando, los alojamientos rurales destinados a la niñez rural se consolidaron como una alternativa a las pequeñas escuelas *fijas* y se institucionalizaron en el escenario educativo rural, en un proceso que dio lugar al desarrollo de las actuales *Escuelas Albergues*. En este artículo analizo los discursos político-pedagógicos que se articularon para argumentar a favor y en oposición a la implementación del alojamiento escolar en Argentina, entre mediados del siglo XIX y la década de 1930. El recorte temporal seleccionado, 1982-1939, da cuenta que, contra parte del imaginario vigente, el origen de estas instituciones es anterior a la organización de los Hogares Escuelas creados por la Fundación Eva Perón en las décadas del '40 y '50,¹ y que su debate presenta especificidades vinculadas con su inserción territorial en el campo.

En las afirmaciones que se desarrollan en este debate, se realizan consideraciones en torno a las características de las instalaciones, el número de personas que convivirían en ellas, así como las actividades que se desarrollarían. De allí, se infiere la manera en que,

¹ 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. 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 manteniendo los lazos con su familia nuclear siempre que fuera posible.

distintos actores, imaginaban la vida cotidiana en estas instituciones y las experiencias formativas que, se preveía, se desarrollarían en estos espacios.

En un primer momento, en las últimas décadas del siglo XIX, el debate sobre el alojamiento se insertó en el contexto de producción del marco normativo destinado a regular la *educación común*, en el que existía una mayor confianza en la capacidad expansiva que tendría la *escuela fija*. Por consiguiente, ésta quedó establecida como la modalidad predilecta en las leyes de educación, y se consideró que el desarrollo de otras propuestas, tales como las escuelas ambulantes y los alojamientos, debía considerarse sólo en condiciones excepcionales. Ya en el siglo XX, se evaluó críticamente el impacto que habían tenido las políticas educativas implementadas y se fortalecieron progresivamente los argumentos que promovían el alojamiento de los estudiantes en el espacio escolar. Durante la década del '30, se produjo un intenso trabajo en torno a la institucionalización del alojamiento escolar, en el marco de la formulación de la normativa más significativa de la modalidad, la Ley n.° 12.558 de "Protección a los niños en edad escolar", promulgada en 1938.

A continuación, presento los argumentos que se desarrollaron en este proceso de consolidación del alojamiento escolar en el discurso pedagógico a partir de la consulta de documentos de la época, fundamentalmente las publicaciones que se realizaron durante el periodo 1882-1938 en la revista *El Monitor de la Educación Común*² y las actas de sesiones del Congreso de la Nación, elaboradas durante el tratamiento de normativas específicas. Su lectura permite acceder a las opiniones que tenían respecto a la creación de alojamientos escolares distintos actores, tales como legisladores y pedagogos e inspectores y directores de escuelas vinculados al Consejo Nacional de Educación (CNE) como organismo encargado de la dirección y administración de las escuelas públicas nacionales. En estas publicaciones se expresaron las posiciones respecto al tipo de formación que debería producirse en estas instituciones, así como la factibilidad económica de los proyectos pedagógicos en juego. En el marco de una investigación histórico-etnográfica más amplia, que focaliza en las experiencias formativas de niños y niñas en los alojamientos escolares, prioricé como claves de lectura aquellos elementos que permiten inferir la manera en que distintos actores proyectaban la vida cotidiana en estas instituciones; de esta manera, las consideraciones sobre los vínculos entre niños, niñas y personas adultas, las características de las instalaciones y las actividades que se desarrollarían cotidianamente, constituyen categorías de análisis de los documentos mencionados.

El alojamiento escolar en el periodo 1882-1930

Las últimas décadas del siglo XIX constituyeron un momento fundacional de la *educación común* en el contexto de organización y consolidación del estado argentino. En ese marco, el Congreso Pedagógico Internacional, que en 1882 sistematizó la experiencia de escolarización alcanzada en la región, se constituyó en un espacio de deliberación para la

² El Monitor de la Educación Común fue una revista editada por el Estado Nacional, proyectada como un instrumento que permitía extender sus directivas y lineamientos pedagógicos entre los docentes del país en el marco de la uniformización y centralización del sistema educativo (Finocchio, 2009).

determinación de los medios que resultarían más adecuados a fin de expandir la escolaridad en el territorio nacional. La disertación sobre el tema, encabezada bajo la pregunta ¿Cuál sería el medio más eficaz para difundir la educación común en las campañas?, estuvo a cargo de Enrique M. de Santa Olalla como delegado de la Dirección de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires. En su alocución sintetizaba los aspectos más desafiantes de esta empresa: “Difundir la educación en parajes donde la población está diseminada en grandes distancias, importa el desenvolvimiento de esfuerzos supremos, que exigen grandes sacrificios, i empleo de sumas injentes, para satisfacer las necesidades de un territorio tan estenso” (Anales de la Educación Común 3 de mayo 1883, p. 505). En el debate, se anticipaba que las escuelas *fijas* resultarían insuficientes para salvar los obstáculos que presentaban las zonas rurales, por lo que se pusieron en debate alternativas tales como la movilidad de maestros y el internado escolar.

Algunos de los delegados participantes se pronunciaron moderadamente a favor de los alojamientos escolares, sosteniendo que era necesario ampliar este sistema, aunque cuestionaron las experiencias existentes hasta ese momento bajo la figura de *Asilos Rurales*. Éstos 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. Por su parte, Juana Manso (1871) se había referido a estos Asilos Rurales, “destinados á albergar á los niños huérfanos de aquel partido, como á todo el que desee aprovechar los beneficios de la educación, sosteniendo que no existía otro medio de resolver el problema de la instrucción en las poblaciones esparsas”, en tanto no podía pretenderse *racionalmente* que las escuelas de los pueblitos atendieran a la población situada *a diez leguas en contorno* (Manso, 1871, p. 198).

Los Asilos Rurales, que habían sido incorporados en la Ley n.º 988 de Educación Común de la Provincia de Buenos Aires en 1875, existían solamente en tres localidades de la provincia [Pilar, Castelli y Tordillo] 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 juicio de uno de los delegados, los resultados de estas instituciones “no habían alcanzado ni a la mitad de lo que se esperaba” (Actas del Congreso Pedagógico, 1883a, p. 62). Como alternativa, se propuso que los institutos con internos se fundaran en cercanía de los poblados para que pudieran ser inspeccionados constantemente (Actas del Congreso Pedagógico, 1883a).

El Congreso inicialmente se inclinó por la supresión de los internados, aunque finalmente se decidió su inclusión 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, 1883b). Fue así como, aún prefiriéndose las instituciones fijas, en esta resolución se preveía la posibilidad de incorporar el alojamiento del alumnado en la institución aunque aclaraba que debían realizarse solo donde no fuera absolutamente posible establecer las fijas (Actas del Congreso Pedagógico, 1883a). Por su parte, se admitía el desarrollo de experiencias ambulantes, aunque también de manera excepcional.

Es sabido que las resoluciones del Congreso Pedagógico constituyeron un antecedente fundamental de la Ley n. ° 1.420,³ sin embargo, en ésta se omitió el alojamiento mientras se incluyeron las modalidades fijas y ambulantes. La exclusión del alojamiento escolar de la ley de mayor referencia para la educación común de la época, no implicó su desaparición en el debate pedagógico; por el contrario, su permanencia en el escenario educativo puede rastrearse en los argumentos esgrimidos por distintos actores del sistema educativo en las publicaciones que realizaban en la revista *El Monitor de la Educación Común*.

En 1888, esta revista publicó una carta que se pronunciaba contra las *Granjas-Escuelas con Internado*, firmada por Francisco Berra (1844-1906), un referente del pensamiento positivista con una destacada participación en el campo educativo de la época. Estas instituciones 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, 1888, p. 51).

Berra desarrollaba una extensa crítica en la que recuperaba las experiencias de los países y las personalidades que se habían pronunciado contrarios al internado, destacando que este había sido repudiado por los representantes de la pedagogía clásica y por *el corazón de las familia*. Refiriéndose al caso argentino, aludía a los internados que se habían desarrollado en los Colegios Nacionales y en las Escuelas Normales,⁴ cuya abolición había sido reclamada por los rectores y directores de estas instituciones al considerar que estos establecimientos tenían efectos análogos a los producidos en las demás naciones. Berra caracterizaba a los internados como un *régimen nefasto* 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, 1888, p. 53).

Se detenía en la genealogía de estas instituciones –señalando que esta modalidad existía “desde que los conventos católicos se dedicaron a instruir, con el fin de formar generaciones dóciles al despotismo, entrañando todo lo malo, no solo de los conventos, sino también de los cuarteles” (Berra, 1888, p. 55)– y consideraba que sus efectos pedagógicos resultaban contrarios por las propias condiciones que imponía la vida cotidiana en estas instituciones. 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*.

³ La Ley n. ° 1.420, promulgada en 1884, estableció la obligatoriedad y gratuidad de la Educación Común. Si bien sólo tenía alcance en la Capital y los Territorios Nacionales, constituyó una referencia fundamental en las leyes y políticas educativas que formularon las provincias en ese período.

⁴ Los Colegios Nacionales fueron 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, medidas que fueron cuestionadas y suprimidas poco tiempo después (Schoo, 2014). Por su parte, las Escuelas Normales Nacionales fueron instituciones destinadas a la formación docente cuya primera experiencia se produjo en la ciudad de Paraná en 1870 y luego, en las capitales de las provincias; sostuvieron un internado subvencionado para quienes contaban con becas (Fiorucci, 2014).

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 ya que “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” (Berra, 1888, p. 55). Su argumentación 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 hermanos; de manera que destruyen, o, por lo menos, relajan los lazos naturales del hogar (Berra, 1888, p. 55).

Finalmente, en su argumentación contra los internados señalaba lo improbable que resultaba que las autoridades emprendieran una obra de esa magnitud por su costo y cuestionaba que, en el afán de propagar la instrucción, se menospreciaran los efectos que estas modalidades tendrían para quienes allí permanecieran.

Pocos años después, Raúl B. Díaz (1862-1918) retomó el tema del alojamiento en términos antagónicos a los planteados por Berra. Díaz, quien 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, propuso la creación de alojamientos escolares señalando que debían articular la asistencia social, la *corrección* de menores y la escolarización (Díaz, 1892). De esta manera, en su propuesta recuperaba dos modelos institucionales preexistentes, los Asilos Rurales, ya mencionados, y las Casas de Corrección.

El Inspector reivindicaba las experiencias de los Asilos Rurales 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*. Mientras tanto, las Casas de Corrección se encontraban destinadas a niños y adolescentes que en los Territorios Nacionales vivían en la mayor pobreza, “vagos de profesión, enviciados y hasta delincuentes” (Díaz, 1892, p. 326).

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, 1892, p. 326). En la propuesta de Díaz los destinatarios de los alojamientos se definían bajo criterios 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*.

Acorde a lo planteado por la Ley n.º 1420, que prescribía la enseñanza de nociones de agricultura y ganadería en la campaña, Díaz proponía la disponibilidad de un terreno, las herramientas y los materiales necesarios para desarrollar talleres de artes y oficios así como *un curso práctico de agricultura*, considerando los recursos naturales de la región para orientar a los futuros ciudadanos *hacia su porvenir* (Díaz, 1892). Asimismo, 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, 1892). De esta manera, se consideraba a esta institución educativa como una fuerza civilizatoria, por su potencialidad para promover tanto la aglomeración de la población como formas modernizadas de producción.

Si bien Díaz presentó este proyecto ante la Comisión de Didáctica del CNE, el organismo no lo evaluó 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, 1892). Como se recordará, el alojamiento escolar había sido excluido en la formulación de la Ley n.º 1420.

En los primeros años del siglo XX, las publicaciones focalizaron en los internados dependientes de congregaciones religiosas, ubicados mayoritariamente en la Patagonia, cuestionando su funcionamiento y existencia con formulaciones similares a las desarrolladas por Berra (Nicoletti, 2004; Pierini, 2011). El vocal del CNE, José Bautista Zubiaur (1856-1921), criticaba en particular que estos internados dependieran de instituciones religiosas y se detenía en los inconvenientes relativos a la ausencia de locales y recursos que este tipo de proyectos requería (Zubiaur, 1906 citado en Pierini, 2011). Pese a los cuestionamientos, Zubiaur no sugería la eliminación sino la reorganización del alojamiento escolar ante las dificultades que presentaba la expansión de la escuela en estas regiones. El Sistema Tutorial propuesto implicaba la convivencia de un grupo reducido de personas en el que cada docente se constituía 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, p. 3). El Inspector Raúl B. Díaz valoraba esta propuesta en tanto consideraba que el modelo de pequeñas comunidades no alteraba casi la vida de 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, p. 70 citado en Thisted, 2018, p. 295). En sintonía con el interés por preservar un estilo de vida familiar, se postuló la posibilidad de desarrollar otra alternativa. En los Pensionados de Hogar, los estudiantes se alojarían como pupilos en las casas de las familias que residieran en las cercanías de la escuela y el CNE contribuiría con una cuota mensual por niño (Sosa, 1919).

Estas dos propuestas, el Sistema Tutorial y el Pensionado de Hogar, permitían morigerar los aspectos negativos que se le adjudicaban al alojamiento escolar. Se sostenía que el más grave de sus inconvenientes 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, 1926, p. 198). En esta dirección se contraponían las características de la vida en el internado –que habitúa al

niño a ser servido en la mesa, a tener la cama tendida, la ropa limpia, por lo que lo se veía desligado de aquellas pequeñas ocupaciones de orden familiar que producían en él cariño hacia el hogar y hacia el medio de pertenencia— con la vida en las pequeñas comunidades en las que:

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 pozo, 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, 1926, p. 199).

En estas propuestas el número de niños alojados era acotado con el fin de evitar la organización regimentada de la cotidianidad, su concomitante formalización de los vínculos, y el distanciamiento de las prácticas habituales en la vida del campo. Sin embargo, otros actores de la época relativizaron este reparo y propusieron el desarrollo de Internados Regionales, en lo que se fundirían varias de las pequeñas escuelas fijas y alojarían entre ciento cincuenta y doscientos alumnos en cada institución (Carrizo, 1922).

Para el director neuquino que formuló esta propuesta, estos Internados, con las comodidades indispensables, alimentarían, vestirían y albergarían gratuitamente a todo niño pobre mientras estuviera en edad escolar y posibilitarían una “intensificación de la obra educativa”, ya que 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” (Carrizo, 1922, p. 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. La permanencia en estas instituciones permitiría el *desenvolvimiento desembarazado* del niño en la sociedad al afianzar *sus nociones sobre la vida* (Carrizo, 1922). De esta manera, el internado no era concebido como 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.

Esta impronta civilizatoria de los alojamientos se vio exacerbada en algunas propuestas destinadas a la población indígena. El Inspector de Territorios Nacionales Leoncio Paiva propuso la creación de Internados Infantiles Indígenas, con el objetivo de asimilar la población indígena por la vía de la segregación de los niños de sus comunidades (Thisted, 2018; Artieda y Rosso, 2009), en sintonía con otras experiencias de la región (Mansilla Sepúlveda, Huaiquién Billeke y Pozo Menares, 2018). Para este inspector, la obra de la escuela sería inocua mientras no se alejara al indio en edad escolar de las tolдерías, en tanto su ambiente era contrario a la acción de la escuela. Si bien estas iniciativas encontraron la resistencia de otros actores del campo educativo (Rosso, 2007), expresan el potencial que se le adjudicó a estas instituciones en términos formativos, en un sentido radicalmente contrapuesto al cuestionamiento con que Berra iniciaba el debate.

Consenso y regulación sobre el alojamiento escolar en la década del '30

La década del '30 se inició con un diagnóstico crítico de las políticas implementadas para la expansión de la *educación común* en las zonas rurales. La Ley Láinez, que estipulaba que podían instalarse escuelas de enseñanza primaria dependientes del CNE en las zonas rurales, no había producido los efectos esperados y el analfabetismo se había tornado una problemática central en la agenda educacional. Al descontento con los resultados obtenidos, se sumó 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 se fortaleció al considerarse que la expansión del sistema de *educación común* y el desarrollo de experiencias de orientación agrarista 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 élites gobernantes, el fomento del poblamiento rural se consideraba imprescindible para el desarrollo de la nación que podría emerger en tal contexto (Gutiérrez, 2005). La educación rural era, al mismo tiempo, un instrumento de fortalecimiento de la identidad nacional, en un contexto de reavivamiento del discurso nacionalista en la orientación pedagógica de las escuelas primarias (Ascolani, 2019).

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). 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 estas 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, los dispositivos de intervención sobre la niñez rurales se diversificaron (Cammarota, 2023) y su alojamiento obtuvo mayor consenso.

En este marco, en 1932, el CNE esbozó su primer proyecto de alojamiento escolar destinado a los estudiantes de la *educación común* (Actas de sesiones de la Cámara de Senadores, 24/06/1937) y se ensayaron algunas experiencias en los territorios nacionales. En 1936 se inició un *Internado* 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, 1937, p. 13). Otras experiencias destinadas específicamente a la población indígena se iniciaron en los Territorios Nacionales de Chubut, del Neuquén y de Formosa (Villar Laz, 2022; Villar y Arias, 2022; Teobaldo y García, 2000; Assaneo y Nicoletti, 2018).

En consonancia con estas experiencias particulares, en 1938 la *Ley de Protección a los Niños en Edad Escolar* (Ley Nacional n. ° 12.588) –que tenía el objetivo de centralizar y organizar la protección y asistencia a los niños en edad escolar– reguló por primera vez el alojamiento escolar a nivel nacional. 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 se había producido en el campo político respecto al alojamiento escolar finalizando la década de 1930.

El acuerdo que se produjo en el congreso expresó la prevalencia de uno de los matices que existieron para el abordaje del problema de la niñez desprotegida durante la primera mitad del siglo XX: la priorización de la intervención estatal en lugar de la apelación a las organizaciones de la sociedad civil (Caruso, 1995). Hacia 1938 el socialismo se orientaba hacia una matriz estatalista, lo que permite entender la coincidencia por parte de actores posicionados en polos divergentes del campo político, tales como Ramón J. Cárcano (1860-1946) –referente de la vertiente más liberal de las fuerzas conservadoras opuestas al partido radical– y Alfredo Palacios (1878-1965) –uno de los referentes más importantes del socialismo argentino–. Ambos impulsaron el desarrollo de alojamientos escolares bajo argumentaciones similares.

Previo a la aprobación de la Ley n.º 12.588, Ramón J. Cárcano, desde la presidencia del CNE, publicó el libro “800.000 analfabetos. Aldeas Escolares”, en el que describió críticamente la situación social y educativa de la niñez, recuperando una serie de investigaciones que realizó el CNE en las provincias y territorios nacionales. En su libro, 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*; solo 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 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.º 12.558 reiteraron, en gran medida, lo planteado por Cárcano en su libro. Esta normativa fue presentada para su tratamiento en la Cámara de Senadores por Alfredo Palacios quien sostuvo que lo fundamental en estas medidas era *cambiar el tipo de la escuela de campaña*, siendo *indispensable establecer aldeas – escuelas*, considerando que la escuela existente hasta ese momento era una *ficción* (Actas de sesiones de la Cámara de Senadores, 24/06/1937).

La Ley n.º 12.558 incluía un título específicamente denominado “Escuelas Hogares” conformado por 6 artículos que versaban fundamentalmente sobre las características de las instalaciones y de los sitios donde deberían establecerse, las particularidades de la formación impartida, la organización del personal y la extensión de los ciclos lectivos.

El número de estudiantes alojados en las Escuelas Hogares fue un aspecto escasamente abordado en los debates de esta ley, aun cuando había constituido un aspecto

nodal en el periodo anterior. Si bien Cárcano propuso concentrar a la población dispersa en instituciones que alojaran entre 100 y 1.000 estudiantes, en el debate parlamentario no se realizaron referencias a este aspecto y tampoco fue un tema especificado en el cuerpo de la ley.

Las prevenciones ante los efectos formativos de la vida de cuadrilla son minimizadas en este periodo, marcado fuertemente por la crisis económica y el fracaso de las políticas para la expansión de la educación previas. En su discurso parlamentario, el senador Palacios consideró 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, 24/06/1937, p. 282).

Cabe considerar que en este periodo ya no se realizan referencias directas a la *cuestión de la minoridad*, como se mencionaba expresamente en el proyecto del Inspector Díaz al recuperar el modelo de las Casas de Corrección. En el momento en que se regulan los alojamientos escolares, bajo la *Ley de Protección a los Niños en Edad Escolar*, ya se han definido los dos circuitos que expresan institucionalmente la diferenciación de la infancia: el sistema educativo-escolar y el sistema de atención-internación de menores (Carli, 1992). En los argumentos utilizados para justificar el desarrollo de los alojamientos escolares se realizaron referencias a la asistencia social de los niños en el acceso a la alimentación y la salud, pero no se vinculaban con el conflicto con la ley penal.

En continuidad con el periodo anterior, la formación agrícola se consideró uno de los objetivos de estas instituciones. La ley prescribió que las escuelas se instalaran ocupando una superficie de tierra apta para el cultivo, lo que expresaba 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, una *enseñanza complementaria* que iniciara a los niños *en la educación para el trabajo*. Aun cuando la ley n. ° 1.420 preveía en su articulado la enseñanza de nociones de agricultura y ganadería en la campaña, la inclusión expresa de la educación para el trabajo enfatizaba una orientación que había sido escasamente desarrollada en las escuelas rurales.

Este aspecto de la formación 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, p. 21). Por su parte, Palacios en su discurso en la Cámara de Senadores, cita al coronel José María Sarobe (1888-1946) quien expresaba la emergencia del nacionalismo popular en el interior del ejército de Justo y se había interesado por la educación en su vinculación con la estructura productiva nacional. Sarobe 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 del breve horario de clase. Palacios advirtió que *la verdadera escuela agraria* era aquella que se desarrollaba bajo la modalidad de *internado*, ya que la educación agrícola solo podía desarrollarse mediante la participación en las actividades productivas, sin fragmentarse por los recesos semanales (Actas de sesiones de la Cámara de Senadores, 24/06/1937).

La inclusión de la formación agrícola en los alojamientos escolares se vio fortalecida con la promoción del arraigo rural característico del periodo. A diferencia de algunas voces del periodo anterior, se consideró que la permanencia en estas instituciones potenciaría la apropiación de conocimientos vinculados a la producción rural desde una perspectiva modernizadora. Este conocimiento les permitiría a niños y niñas fortalecer la ligazón con su medio de origen y familia. En términos del legislador socialista Juan Antonio Solari (1899-1980), la creación de estas instituciones no propiciaba la destrucción de los vínculos familiares, por el contrario, permitía crearlos:

Ahí donde casi no existen, porque una vida oscura y sin horizonte adormece y anula los mejores sentimientos; esto no es preparar inútiles, sino suscitar hábitos de trabajo, amar a las labores en consonancia con las necesidades regionales, encauzar posibilidades en el niño para que pueda encauzarlas en su medio... [Solari, 1937, p. 70-71, citado en Cammarota, 2023, p. 52].

De esta manera, el trabajo en los talleres, jardines y chacras fortalecería los sentimientos y la vinculación con el núcleo familiar y su medio de vida.

Cabe destacar que Cárcano y Palacios, como otros actores de la época, habían utilizado la expresión *Aldeas Escolares*, o términos análogos como *Escuela-aldea* y *Aldea-escuela*, para referirse a las instituciones que preveían el alojamiento del estudiantado. Sin embargo, en la Ley n.º 12.588 las instituciones que preveían el alojamiento del estudiantado quedaron establecidas como *Hogares Escuelas* o *Escuelas Hogares*, lo que no constituía una diferencia meramente nominativa.

Las Aldeas Escolares constituían un proyecto pedagógico que tenía el propósito de provocar el nucleamiento de la población en torno a la escuela, convirtiéndola en el centro de las actividades productivas. Para ello, se adjudicarían parcelas de tierra a las familias de los estudiantes para que pudieran asentarse y producir en sus inmediaciones. Si en el periodo anterior, el inspector Díaz confiaba en que el establecimiento de la escuela promovería el asentamiento de las familias, las Aldeas Escolares intentarían propiciar este proceso a partir de la adjudicación de tierras a las familias. Es posible apreciar en la figura 1 las instalaciones que se proyectaban para el desarrollo de la Aldea Escolar que se ubicaría en el Territorio Nacional del Neuquén, que Cárcano incorporaba en su libro, junto a otros casos.



Figura :. Proyecto de Aldea Escolar en Neuquén. Imagen extraída de Cárcano, 1933

Estas proyecciones implicaban la entrega de 100 hectáreas para la construcción del edificio escolar y las casas de los pobladores que enviarían a sus hijos a la escuela, por lo que la cesión de tierras era condición necesaria para su ejecución. Entre las personas que publicaron promoviendo las Aldeas Escolares se encuentra la escritora y docente normalista Laura Ratto (1874-1970), quien sostenía que la pequeña propiedad, base de este proyecto, constituía la única vía real para permitir que los niños de las regiones rurales asistieran a la escuela (Ratto, 1935). Ratto sostenía 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, 1938, p. 25). Proyectaba una influencia sostenida de la escuela en la vida doméstica de las familias que, transformadas en pequeños propietarios y agricultores, se asentarían en sus inmediaciones. La pequeña propiedad cedida a las familias serviría no sólo como garantía de subsistencia, sino también de la asistencia escolar. De esta manera, la Aldea Escolar operaría disciplinando la fuerza de trabajo (Assaneo y Nicoletti, 2018; Teobaldo y García, 2000).

Sin embargo, no fue este el proyecto que se incorporó en la Ley n. ° 12.558. El informante de la Comisión de Instrucción Pública que elaboró el proyecto, el senador conservador Guillermo Rothe (1879-1959) explicitaba en el debate parlamentario que la Comisión había modificado la idea de las Aldeas Escolares. En su lugar, proponía la creación 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, p. 606).

La cesión de tierras y el costo de las obras se consideraron obstáculos insuperables en ese contexto. La inversión que estas instituciones demandarían podía obstaculizar su desarrollo, por lo que el senador Palacios, anticipando los cuestionamientos al costo de estas obras, 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). De esta manera, el cuerpo de la Ley n.º 12588 repuso estas consideraciones planteando que los Hogares Escuelas funcionarían *en locales económicos y sencillos*, que atendieran *las exigencias médico pedagógicas* (Artículo 11, Ley n.º 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 que se habían incorporado en los informes de Cárcano y Palacios, entre otros.

De esta manera, la normativa aprobada estableció la organización del alojamiento de niños y niñas bajo el proyecto de Escuela Hogar, considerado más factible que otras opciones. Si bien esta propuesta sostuvo la orientación agrarista y asistencial, orientó su intervención directamente sobre niños y niñas; dejando en un segundo plano las consideraciones sobre las unidades familiares y sus condiciones de existencia.

Hacia una caracterización del origen del alojamiento escolar infantil en Argentina

En los debates pedagógicos decimonónicos, fundantes del sistema educativo, se evaluó el desarrollo de alojamientos escolares a fin de facilitar la expansión de la educación común en las zonas rurales, aunque no se consideró oportuna su implementación. En términos nacionales, el alojamiento fue regulado a fines de la década del '30, habiendo transcurrido más de 50 años desde la promulgación de la Ley n.º 1420, por la Ley n.º 12.588. Esta ley expresó el consenso alcanzado en la época en torno al alojamiento escolar como solución para las problemáticas sociales, económicas y educativas de la niñez rural.

Si bien las escuelas *fijas* prevalecieron como forma predilecta, a partir de ese momento el alojamiento escolar se consolidó como la alternativa privilegiada para la expansión de la escolaridad en el campo, mientras las modalidades ambulantes y los pensionados de hogar perdieron lugar en el debate pedagógico hasta prácticamente desaparecer de la escena. Este efecto se vio fortalecido por la creación de los Hogares Escuelas de la Fundación Eva Perón, que aparecen en el imaginario colectivo como punto inicial, aunque, tal como hemos observado, los debates y el proceso de institucionalización del alojamiento escolar se inician y desarrollan con anterioridad. En este proceso se articularon múltiples discursos argumentando a favor y en contra de su implementación.

En estos debates se esgrimieron argumentaciones diversas que acentuaban distintos aspectos de esta modalidad. En las consideraciones relativas a los efectos formativos se articulaban ideas sobre la alfabetización, la moralización y “corrección” de menores y el desarrollo de saberes vinculados al trabajo en el campo. Por una parte, se encontraban quienes concebían que el alojamiento 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 y en el desarrollo de las habilidades requeridas en la vida del campo. 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. Existieron propuestas que buscaron mitigar este efecto negativo, proponiendo la conformación de pequeños grupos de estudiantes bajo el cuidado de docentes o familias. Entendían que de esta manera se evitarían los efectos negativos asociados a la vida conventual y militar de los internados y al alejamiento de las tareas del campo.

Por otra parte, había quienes concebían los efectos formativos del alojamiento de una manera positiva, en tanto se postula como un espacio formativo de carácter civilizatorio que posibilitaría el desarrollo de habilidades para la vida de campo y la vida ciudadana, en el que la escuela operaría como un vector de modernización y socialización frente a un medio familiar considerado indeseable, en mayor o menor medida. La “intensificación de la obra educativa” de los internados era lo que permitiría el arraigo de los estudiantes al campo.

Si bien la preocupación por la dimensión formativa del alojamiento es transversal al periodo analizado en este artículo, en un primer momento las argumentaciones eran fundamentalmente pedagógicas, focalizadas en las experiencias propiciadas por los vínculos establecidos y el tipo de organización cotidiana; mientras posteriormente, y en el marco de la crisis del '30, las argumentaciones que se formularon se articularon más con la factibilidad de que su ejecución permitiera la efectiva expansión de la escolaridad en las zonas rurales. En este segundo momento cobran preeminencia aquellos criterios vinculados con el desarrollo de las políticas de asistencia social de la niñez pobre y su arraigo al campo.

Por otra parte, acorde con la posición estatista del tratamiento de la cuestión social en el momento de promulgación de la norma, en las publicaciones analizadas no se discute el derecho del Estado a intervenir en este aspecto. En este periodo se consolida la idea de que es responsabilidad del Estado la asistencia social de los niños a través de la institución escolar, a diferencia de periodos anteriores en que se mencionaba el derecho de las familias a orientar la educación de los hijos.

Los Asilos Rurales, Internados, Pupilajes, las Aldeas Escolares y las Escuelas Hogares, expresaron distintas formas de abordar la expansión de la educación común a través del alojamiento de niños y niñas. El consenso en torno al desarrollo de esta modalidad de la década del '30 no implicó unanimidad en torno a las características organizacionales y pedagógicas que se consideraban deseables. Las Escuelas Hogares, reguladas en la Ley n.º 12.588, fue el modelo de alojamiento que predominó, cuyas bases han resultado una referencia ineludible en la posterior organización de esta modalidad, constituyendo la génesis de las actuales Escuelas Albergues.

Sin embargo, durante los años previos e inmediatamente posteriores a la aprobación de esta ley, existieron experiencias de alojamiento heterogéneas. En distintas publicaciones de *El Monitor* se diferencian las Escuelas Hogar de los *pequeños internados* que funcionaban de manera precaria en las provincias y en los territorios nacionales, tales como Santa Fe, Chubut, La Pampa y Mendoza (Circular n.º 23 Organización de pequeños internados, 1941; Escuela Hogar de El Bolsón, 1942). El estudio sobre las experiencias locales que se desarrollaron en un complejo diálogo con las políticas formuladas desde el estado nacional requiere ser profundizado. Si bien se han producido algunos avances incipientes en localidades particulares (Villar Laz y Arias, 2022; Montenegro, 2021; Assaneo y Nicoletti, 2018)

profundizar en los procesos de institucionalización de los alojamientos a escala local requiere preguntarnos por las redes de actores que movilizaron su instalación en distintos contextos así como las particularidades de las políticas provinciales que dialogaron con lo propuesto a nivel nacional. Por otra parte, cabe interrogar las voces de actores cuyas perspectivas no aparecían en *El Monitor*, representativas de otros sectores del campo educativo.

La reconstrucción de los argumentos que se articularon en torno a alojamiento escolar, las continuidades y rupturas que se han producido en distintos periodos del devenir histórico de estas instituciones, es un aporte para la comprensión de los procesos de conformación del sistema educativo en las regiones rurales de Argentina. Comprender el devenir del alojamiento escolar, cuyo origen he intentado esbozar en este artículo, permite iluminar las acciones que han sedimentado en las prácticas cotidianas que se producen en estas instituciones hasta la actualidad. En las prácticas cotidianas escolares se materializan fragmentos de diversos proyectos estatales y sociales que se han originado en distintos momentos históricos.

Fecha de recepción: 21 de febrero de 2024

Fecha de aceptación: 23 de julio de 2024

Referencias bibliográficas

- 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. En A. Ascolani (comp.), *El Sistema Educativo en la Argentina. Civilidad, derechos y 2 autonomía, dilemas de su desarrollo histórico*. (pp.141-163). Laborde.
- Ascolani, A. (2012). La escuela primaria rural en Argentina. Expansión, orientaciones y dificultades (1916-1932). *Revista Teias*, 14 (28), 309-324. <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24245/17224>
- Ascolani, A. (2015). Ruralidad, analfabetismo y trabajo en la Argentina. Proyectos y acciones del Consejo Nacional de Educación (1930-1940). *Cadernos de História da Educao*, 4 (3), 853-877. <https://seer.ufu.br/index.php/che/article/view/33141>
- Ascolani, A. (2019). Reformismo pedagógico, utilitarismo y nacionalismo en las escuelas primarias de la Argentina durante la crisis de 1930. *Revista Lusófona de Educação*, 43, 149-162. <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/6776>

- 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>
- Billorou, M. J. (2008). El surgimiento de los comedores escolares en La Pampa en crisis. *Quinto Sol*, (12), 175-200. <https://doi.org/10.19137/qs.v12i0.738>
- Cammarota, A. (2023). Las infancias rurales en la mira: campañas sanitarias, Aldeas Escolares y Comisión de Ayuda Escolar (1936-1951). *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, 11(21), 31-60. <https://doi.org/10.29351/rmhe.v11i21.410>
- Carli, S. (1992). El campo de la niñez. Entre el discurso de la minoridad y el discurso de la educación nueva. En A. Puiggrós (Dir.) *Escuela, Democracia y Orden (1916-1943)*. Galerna.
- 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).
- 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>
- Cosse, I. (2005). La infancia en los años treinta. *Todo es Historia*, 37 (457), 48-57. <https://www.aacademica.org/isabella.cosse/7>
- 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. <https://www.rmhe.somehide.org/index.php/revista/article/view/34>
- 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>
- 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. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/anuarioceh/article/view/23174>
- Manso, J. (1871). Mesa del Editor. *Anales de la Educación Común*. 9 (7). Educación Rural
- Mansilla Sepúlveda, J., Huaiquián Billeke C. y Pozo Menares G. (2018). Infancia mapuche encerrada: internados de las escuelas-misiones en la Araucanía, Chile (1900-1935). *Revista Brasileira de Educação*, 23. http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1413-24782018000100130&lng=pt&nrm=iso&tlng=es
- Montenegro, G. (2021). *Vivir la escuela: un enfoque histórico-etnográfico sobre la dimensión formativa de la domesticidad en un albergue rural de Malargüe (Mendoza, Argentina, 2013-2016)* [Tesis doctoral. Universidad Nacional de Córdoba]. <http://hdl.handle.net/11086/547281>

- 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.
- 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. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.9767/ev.9767.pdf
- 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.
- 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. <https://www.saiehe.org.ar/anuario/revista/article/view/474/466>
- 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.
- 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>
- Villar Laz, C.; Arias, M. (2022). Propuestas de escolarización de las infancias indígenas en el Territorio Nacional de Neuquén (1930-1938). *Revista Páginas*, 14 (36). <https://revistapaginas.unr.edu.ar/index.php/RevPaginas/article/view/681>
- Villar Laz, C. (2022). Una nueva experiencia educativa en el marco de la modernización y escolarización del Territorio de Neuquén (1932-1938): la Escuela Granja Hogar para niños indígenas Ceferino Namuncurá. *Historia Regional*. Sección Historia. ISP N° 3, XXXV, (47). <https://historiaregional.org/ojs/index.php/historiaregional/article/view/637>

Fuentes

- Actas de sesiones ordinarias de la Cámara de Senadores, Congreso de la Nación (28/07/1937).
- Actas de sesiones ordinarias de la Cámara de Senadores, Congreso de la Nación. (24/06/1937).
- Actas del Congreso Pedagógico (1883a). *El Monitor de la Educación Común* (42).
- Actas del Congreso Pedagógico (1883b). *El Monitor de la Educación Común* (43).
- Berra, F. (1888). Las granjas-escuelas y los internados. *El Monitor de la Educación Común* (142).
- Cárcano, R. (1933). *800.000 analfabetos. Aldeas escolares*. Roldán editor.

- 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).
- Díaz, R. (1892). Informe del Inspector de Territorios Nacionales Don Raúl B Díaz. *El Monitor de la Educación Común* (214).
- Escuela Hogar de El Bolsón (1942). *El Monitor de la Educación Común* (829/830).
- Ley Nacional n. ° 12.558 de 1938. De Protección a los Niños en Edad Escolar, 30 de septiembre de 1938. Argentina.
- Manso, J. (1871). Mesa del Editor. *Anales de la Educación Común*. 9 (7).
- 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).
- 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).

Biografía

Ana Guadalupe Montenegro

Profesora, Licenciada y Doctora en Ciencias de la Educación por la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba, participó en el Centro de Investigaciones de esta facultad, en donde abordó temáticas de Educación Rural. Se ha desempeñado como docente en distintas instituciones de Nivel Superior. Obtuvo una beca postdoctoral de Conicet para el desarrollo de una investigación en educación ambiental en la provincia de Mendoza.

